

Luokanopettaja yhteisen tiedon rakentajana kodin ja koulun vuorovaikutuksessa

Helsingin yliopisto

Luokanopettajan koulutus

Pro gradu -tutkielma

Kasvatuspsykologia

5/2020

Joonatan Puha

Ohjaaja: Liisa Karlsson

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		
Tekijä - Författare - Author Joonatan Puha		
Työn nimi - Arbetets titel Luokanopettaja yhteisen tiedon rakentajana kodin ja koulun vuorovaikutuksessa		
Title Teacher building common knowledge at the boundaries of school and home		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatuspsykologia		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Liisa Karlsson	Aika - Datum - Month and year 05/2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 75 s + 1 liite
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>Tavoitteet. Tutkimuksen tarkoitus on selvittää, minkälaisia rakenteita, päämääriä, toimintatapoja sekä niiden välistä suhdetta luokanopettajat voivat hahmottaa kodin ja koulun vuorovaikutuksessa. Tähän liittyy halu löytää uusia tapoja hahmottaa kodin ja koulun vuorovaikutusta. Tutkielma on teoreettiseen tarkasteluun painottuva. Tutkimustehävänä on kuvata, analysoida ja tulkita, kuinka vastavalmistuneet luokanopettajat määrittävät itsensä ammatillisena toimijana osana kodin ja koulun vuorovaikutusta, ja miten hän rakentaa yhteistä tietoa kodin ja koulun välille hyödyntäen suhteista asiantuntijuutta. Tutkimuskysymykseni ovat: 1) Millä tavoin yhteisen tiedon ja toiminnan kohteen käsitteet muovautuvat teoreettisella tasolla niiden suhteutuessa vastavalmistuneiden luokanopettajien käsitteisiin kodin ja koulun vuorovaikutuksesta? 2) Miten haastateltavat hyödyntävät suhteista asiantuntijuutta ja ammatillista toimijuutta laajentaessaan kodin ja koulun vuorovaikutuksessa rakentuneita toiminnan kohteita? ja 3) Minkälaisia monitulkintaisia ristiriitoja haastateltavat näkevät kodin ja koulun vuorovaikutuksessa toimintajärjestelmän tasolla?</p> <p>Menetelmät. Tutkielman aineistona oli kolmen kasvatuspsykologiaa opiskelleen luokanopettajan litteroidut teema-haastattelut ja heidän kirjoittamiaan uskomuksia kodin ja koulun vuorovaikutuksesta väittämien muodossa. Käytin analyysiin fenomenografista lähestymistapaa. Ensimmäisessä analyysin vaiheessa aineistosta kartoitettiin induktiivisesti haastateltavien merkityssisältöjä, kuvaten haastateltavien kokemaa todellisuutta kodin ja koulun vuorovaikutuksesta. Toisessa vaiheessa merkityksistä muodostettiin deduktiivisesti teoreettisia kuvauskategorioita, jotka muodostivat kuvauskategorijärjestelmän. Kuvauskategorijärjestelmässä yhteisen tiedon, toiminnan kohteen, suhteisen asiantuntijuuden ja ammatillisen toimijuuden käsitteet suhteutuvat teoreettisesti toisiinsa muodostaen uuden teoreettisen synteesin.</p> <p>Tulokset ja johtopäätökset. Haastateltavat rakentavat yhteistä tietoa kodin ja koulun välille päättyvien ja päättymättömien toiminnan kohteiden kautta. Haastateltavat hahmottivat kodin ja koulun vuorovaikutuksessa kaksi samanaikaista toiminnan kohdetta, jotka olivat hierarkkisessa suhteessa toisiinsa: päättyvät ja päättymättömät toiminnan kohteet. Haastateltavat käyttivät näiden laajentamiseen suhteista asiantuntijuutta ja ammatillista toimijuutta. Haastateltavien toiminta päättymättömään toiminnan kohteeseen näyttäytyy enemmän tulevaisuusorientoituneena, kuin päättyvään toiminnan kohteeseen. Koulun toimintajärjestelmä ei kannustanut haastateltavia kaksisuuntaiseen vuorovaikutukseen, ennen kuin oppilaalla ilmeni järjestelmän kriteereillä normaalista poikkeava, isompi ongelma. Haastateltavien kuvausten perusteella oppilaiden toimijuudesta kodin ja koulun vuorovaikutukseen liittyen jäi epäselvempi kuva, kuin luokanopettajan tai huoltajan. Oppilaan toimijuutta kodin ja koulun vuorovaikutuksessa voisi tutkia suhteessa päättyvään ja päättymättömiin toiminnan kohteisiin oppilaan näkökulmasta.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Kodin ja koulun vuorovaikutus, yhteinen tieto, suhteinen asiantuntijuus, toiminnan kohde, ammatillinen toimijuus		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Joonatan Puha		
Työn nimi - Arbetets titel Luokanopettaja yhteisen tiedon rakentajana kodin ja koulun vuorovaikutuksessa		
Title Teacher building common knowledge at the boundaries of school and home		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustieteet / Kasvatustieteiden tutkimus		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Liisa Karlsson	Aika - Datum - Month and year 05/2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 75 pp. + 1 appendices
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p>Aims. The focus of this study is to uncover a class teacher's mental structures regarding the interaction between school and home. The main objective of the study is to describe, analyze and interpret how recently graduated class teachers determine themselves as part of the interaction between school and home, and how they build shared knowledge using relational expertise. This research holds a theoretical perspective. The research questions of the study are as follows: 1) How do common knowledge and object of activity evolve as theoretical concepts as they interpret newly graduated class teachers' understanding of interaction between school and home? 2) How do the interviewees use their relational expertise as they expand the objects of activity between school and home? 3) What sort of dialectical dissonances do the interviewees understand in the interaction between school and home on the systemic level of school?</p> <p>Materials and methods. The material of the research consists of the transcriptions of thematic interviews of three class teachers, who have studied behavioral science, and their written views concerning the interaction between school and home. The study follows a phenomenographic approach as the methodology. At the first stage of the analysis different meanings are inductively charted from the interviews to determine how they understand interaction between school and home. At the second stage meanings are deductively merged into theoretical categories. Finally, the interrelated systems of theoretical categories are made. In this interrelated system the theoretical concepts of relational expertise, shared knowledge, object of activity and professional agency interact to form a new theoretical synthesis to describe interaction between school and home.</p> <p>Results. The interviewees build shared knowledge through contributing to finite and infinite objects of activity. The interviewees use relational expertise and professional agency to expand the objects of activity. The contribution of the interviewees to the infinite object of activity appears more future-oriented than to the finite object of activity. The school system did not encourage reciprocal communication between school and home for the interviewees. According to the interviewees, the agency of students during the interaction between school and home is not as clear as the agency of class teacher or parents. A potential follow-up research could address the agency of the student in communication between school and home.</p>		
Keywords School-home communication, common knowledge, relational expertise, object of activity, professional agency		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		



Sisällys

1. Johdanto	1
2. Teoreettinen tausta	6
2.1. Toiminnan teoria Vygotskyn, Leontjevin ja Engeströmin teorioiden valossa	7
2.2. Suhteinen asiantuntijuus	10
2.3. Yhteinen tieto	13
2.4. Ammatillinen toimijuus	16
2.5 Suhteinen asiantuntijuus, yhteinen tieto ja ammatillinen toimijuus kodin ja koulun vuorovaikutuksessa luokanopettajan näkökulmasta	19
3. Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	23
4. Tutkimuksen toteutus	24
4.1. Tutkielman metodologia ja metodi	25
4.2. Aineiston tuottaminen, valinta ja analyysi	27
5. Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa	32
5.1 Koulun toimintajärjestelmän määrittämä rakenne kodin ja koulun vuorovaikutukselle ja sen aikaansaamat jännitteet	34
5.2 Suhteinen asiantuntijuus suhteessa päättyviin ja päättymättömiin toiminnan kohteisiin	41
5.3 Yhteenvedo: yhteisen tiedon rakentuminen kodin ja koulun vuorovaikutuksessa luokanopettajan näkökulmasta	51
6. Luotettavuus ja etiikka	57
7. Pohdintaa	59
Lähteet	63
Liitteet	1



UNIVERSITY OF HELSINKI

1. Johdanto

Kodin ja koulun vuorovaikutuksen sekä koulutuksen ja kasvatuksen käsitteiden filosofisen ja yhteiskunnallisen tarkastelun keskiössä on oppilaan kehitys ja kasvu. Yhteiskunnallisessa diskurssissa tämä teema muovautuu motiiviksi ohjata yksilö osaksi yhteiskuntaa aikansa – usein moninaisten ja jännitteisten – kansalaisihanteiden mukaisesti (Autio, ym., 2017). Tätä oppimisen polkua ohjaavat Suomessa instituutiot, kuten opetusministeriö ja peruskoulu, lait (esimerkiksi perusopetuslaki 626/1998) ja alemman asteiset säädökset (esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet).

Suomessa kodin ja koulun vuorovaikutuksessa on keskeistä ensinnäkin opettajan kasvatustilanteesta latautunut ja toimintajärjestelmän tasolla johtava asema (Vitikka, 2009). Suomen kasvatusta ja koulutusperinteen juuret pohjaavat saksalaiseen Bildung-ajatteluun, jota maassa edusti J. V. Snellman (Uljens, 2007). 1800-luvulla Suomessa vaikuttaneessa Bildung-ajattelussa opettajalla on keskeinen merkitys autonomisena, sivistyneenä opetusteoreetikkona (Uljens, 2007). Snellman näki yksilön kasvatuksen hegeliläisittäin; tavoitteena on sivistynyt kulttuurin jäsen, joka pystyy osallistumaan historian kehitykseen (Kallio, 2017). Bildung-perinteessä opettaja nousee yksilön kehityksen näkökulmasta jopa keskeisempään asemaan kuin kouluinstituutio (Westbury, 1998). Sitten koulu on muokkautunut curriculum-ajattelun suuntaan (Autio, 2014). Curriculum-perinne painotti positivistista koulujärjestelmää, jossa arviointi yhdenmukaistetaan kansallisesti ja opetussuunnitelmalle annetaan vahvempi jalansija, kuin Bildung-traditiossa (Saari, Salmela, Vilkkilä, 2017). Opettajan asema on kuitenkin säilynyt vahvana. Kun joissakin maissa kodin ja koulun vuorovaikutusta hoitaa joku asiaan erikoistunut henkilö (Bodvin, 2018), Suomessa opettaja on huoltajien ensisijainen kontakti. Sen lisäksi, että opettaja nähdään kouluinstituution kulmakivenä, hän pääsee autonomisen asemansa kautta edustamaan instituutiota kodin ja koulun vuorovaikutuksessa ja täten neuvottelemaan instituutioon latautuneista merkityksistä ja niiden painoarvoista (Sahlberg, 2015; Tirri, 2014).

Kouluinstituution yhteiskunnallinen asema Suomessa on ollut alusta alkaen vahva ja arvostettu (Autio, 2014). Olemme yksilöinä sosiaalistuneet instituution kasvateiksi ja se on vaikuttanut esioletuksiimme koulutuksen merkityksistä. Siitä on tullut koko kansan jaettu kokemus ja kulttuurinen artefakti, johon yksilöt ja yhteisöt - kuten perheet, instituutiot ja yhteiskunta - yleisesti vaikuttavat ja joihin kouluinstituutio vaikuttaa. Oppivelvollisuuden ja koulun yhteiskunnallisen aseman kautta suomalaiset jakavat yhteisen kulttuurisen kokemuspohjan peruskoulusta. (Hakala, Maaranen, Riitaoja, 2017.) Jokaisella peruskouluinstituution kasvattamalla jäsenellä on hiljaista tietoa, mielipiteitä ja asenteita koulusta. Myös koulun käytänteet ovat tuttuja. Nämä instituution tuottamat merkitykset ovat opettajalle ja huoltajille tunnistettavia ja yhdessä muokattavia. Vaikka yksilöiden tiedot ja asenteet vaihtelevat ja eroavat toisistaan, niissä on tietyt kehykset, jotka peruskoulu-instituution rakenteet ovat yksilöihin muovanneet. Instituution kokemuksellinen jäsenyys ja sen rakentama limittäinen kokemus-, tieto- ja arvopohja tukevat kodin ja koulun vuorovaikutusta. Kun yksilöiden tiedolliset ja asenteelliset rajat ovat yhteneväisiä, yhdessä käsiteltävästä aiheesta eli toiminnan kohteesta on helpompi saada neuvoteltua hyväksyttyä yhteistä tietoa (Edwards, Lunt, Stamou 2010).

Oppilaan kasvu, kehitys ja oppiminen – kodin ja koulun jaettu kiinnostuksen kohde – ei kuitenkaan toteudu vain kouluympäristössä. Instituutio on vuorovaikutuksessa ympäröivään yhteiskuntaan ja kulttuuriin ja siihen vaikutetaan ja suunnataan odotuksia. Se on poliittisesti ja kulttuurisesti jännitteinen (Mäkinen, Kujala, 2017). Oppilas sisäistää kulttuurisia merkityksiä kouluinstituution sisällä ja sen ulkopuolella, osallistuessaan kulttuuristen instanssien väliseen vuoropuheluun. Koulussa opittuja tietoja, taitoja ja käyttäytymistä sovelletaan erilaisissa sosiaalisissa ympäristöissä - kotona, harrastuksissa, lomalla ja yleisesti yhteiskunnassa - ja myös koulussa sovelletaan sen ulkopuolelta opittuja malleja. Näin oppilas kasvaa aktiiviseksi kulttuuriseksi toimijaksi. Onnistunut vuoropuhelu johtaa yksilön kulttuuristen ja tiedollisten rajojen ylittämiseen ja sitä kautta niiden laajenemiseen. (Bruner, 1996). Oppilaan kotiympäristö on hänelle luontainen yhteys koulua ympäröivään kulttuuriin. Oppilaan näkökulmasta kouluinstituution sisäisesti tuotettujen ja sen ulkopuolelta saapuvien merkitysten yhdistämisessä

kodilla on tärkeä asema. Koulussa opitun ja koetun usein ajallisesti merkittävin soveltava ympäristö on oppilaan koti ja siellä asuva(t) huoltaja(t) ja mahdolliset sisarukset sekä vierailevat kaverit ja ystävät. Kun nämä kaksi oppilaalle tärkeää toimintaympäristöä (koti ja koulu) jakavat samat arvot ja tavoitteet, tulokset koulussa paranevat. Kodin ja koulun välisellä toimivalla vuorovaikutuksella on todettu olevan merkittävä vaikutus niin oppilaan kouluhyvinvointiin, kuin koulumenestykseenkin (Christenson, ym., 1992; Epstein, 2011). Näissä tutkimuksissa painottui koulun arvostuksen ja merkityksellisyyden kokeminen kotona; mitä korkeammalle huoltajat priorisoivat koulunkäynnin, sitä enemmän se näkyi oppilaan koulumenestyksessä. Tutkimustulokset eivät kuitenkaan vahvista Brunerin ajatusta oppilaan osallistumisesta kulttuuristen instanssien (koulu, koti ja muut oppilaan ympäristöt) vuoropuheluun, jossa opitut tiedot ja taidot olisivat helposti sovellettavissa eri tilanteissa. Koti ja koulu eivät yhteistuumin lähennä oppilaan koulu- ja muun elinympäristön merkityskokonaisuuksien rajoja, vaan huoltajat omaksuvat koulun arvot ja kriteerit. Koulussa opitut tiedot ja taidot tunnutaan arvioitavan koulumenestyksen perusteella, ei kotona tai muissa koulun ulkopuolissa ympäristöissä. Oppilaan kasvu ja kehitys tuntuu suhteutuvan kodin ja koulun vuorovaikutuksessa melko yksipuolisesti kouluympäristöön.

Instituutioilla on tapana toisintaa omia systeemiä mallejaan ja välittää tätä kautta ajatuksia ja käsitteitä, jotka saattavat olla ristiriitaisia systeemin ulkopuolella (Engeström, 2004). Koulun toimintatavat, joita kotona ei ymmärretä, vaikeuttavat vuorovaikutusta. Kodin ja koulun vuorovaikutuksen todetaan jäävän usein yksisuuntaiseksi koulusta kotiin - viestinnäksi. (Conus, Fahrni, 2019). Koska sekä huoltajat että luokanopettaja ovat sosiaalistuneet peruskouluinstituution jäseniksi, systeemin merkitysten toisintaminen voi ilmentyä niin kotona kuin koulussakin. Yksisuuntainen viestintä voi toisintaa huoltajan vanhentunutta käsitystä peruskoulu-instituutiosta tai kouluinstituutio välittää merkityksiä kotiin tiedostamatta ulkoisen ympäristön suhdetta niihin. Kumpikin tapaus saattaa tuottaa myös systeemiä ristiriitoja, kun kouluympäristön kautta välittyvät tiedot, taidot ja arvokäsitykset eivät näyttäyty merkityksellisiltä osana laajem-

paa kulttuurista kontekstia. Jotta nämä ristiriidat saadaan ratkaistua ja yhteisymmärrystä rakennettua, tarvitaan kaksisuuntaista viestintää huoltajien ja opettajan välillä (Conus, Fahrni, 2019).

Peruskouluun ovat viime aikoina vaikuttaneet useat poliittiset, kulttuuriset, yhteiskunnalliset ja globaalit muutokset, joiden myötä kodin ja koulun rajapinnat saattavat erkaantua entisestään. Lisääntynyt monikulttuurisuus (Ranto, 2018) vaatii kulttuurisensitiivisyyttä ja kielitaitoa. Tukea tarvitsevien oppilaiden määrä on kasvanut, mikä lisää kodin ja koulun yhteistyön ja viestinnän tarvetta (Tilastokeskus). Koska tietoa on saatavilla helpommin ja kynnys viestiä eri viestintäkanavien kautta on madaltunut, asiantuntijan tiedollinen haastaminen on helpotunut ja sitä kautta lisääntynyt (Folgheraiter, 2013). Huoltajien odotukset koulun ja opettajan tehtävistä ja vastuista voivat erota paljonkin koulun linjasta, mikä asettaa opettajan hankalaan välikäteen (Hovi-Horkan, 2019). Opettajalta voidaan vaatia niin perustellusti, mutta myös perusteettomasti muutoksia tai selityksiä hänen toimiinsa opettajana. Tuntuukin, että opettajan ja huoltajien vuorovaikutuksessa voidaan nähdä viitteitä asiakaslähtöisestä vuorovaikutuksesta asiantuntijalähtöisen vuorovaikutuksen rinnalla (Sarja, 2011). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 muutti koulun oppimisympäristöjen tavoitteita, oppisisältöjä ja oppimisen ihanteita. Suomen PISA-tulokset ja opettajan ammatillinen arvostus ovat laskeneet (Pisa18; Harju 2018, Luukkainen 2019). Tämä kaikki luo haasteita luokanopettajalle ylläpitää toimivaa ja vastavuoroista kodin ja koulun vuorovaikutusta. Luokanopettajan ammatillinen rooli tuntuu erkanevan siitä käsityksellisestä yhtymäpinnasta, joka huoltajilla on oman peruskouluinstituution jäsenyytensä kautta.

Luokanopettajan autonominen asema tarjoaa kuitenkin työkaluja yhteisen tiedon rakentamiselle kodin ja koulun välille. Opettaja toimii niin yksilönä kuin instituutionsa edustajana. Instituution tarjoama struktuuri voi helpottaa vuorovaikutusta, samoin kun taas kahden yksilön välinen vuorovaikutus on joustavampaa. Sekä opettajan yksilöllinen tapa olla vuorovaikutuksessa että koulun tarjoama instituution tuki voivat olla hyödyksi kodin kanssa vuorovaikuttamiseen. Luokan-

opettaja voi tehdä omia tulkintoja opetussuunnitelmasta ja valita sisältöjä vuorovaikutussuhteeseen, missä määrin ja mistä näkökulmasta niitä käydään läpi ja miten toiminnan kohteesta vuorovaikutetaan.

Sekä luokanopettajalla, että huoltajilla on paljon tietoa ja asiantuntijuutta oppilaasta. Opettajan ja huoltajien tieto ja asiantuntijuus eivät silti välttämättä kohtaa vuorovaikutussuhteen alussa. Anne Edwardsin käsitteet suhteinen asiantuntijuus ja yhteinen tieto (relational expertise ja common knowledge) kuvaavat yksilöiden välistä tavoitteellista vuorovaikutusta toimintajärjestelmän sisällä (Edwards, 2010). Yksilöt tiedostavat olevansa systeemisiä toimijoita, ja hyödyntävät tätä myös yhteisen tiedon rakentamiseen. Suhteinen asiantuntija pyrkii näkemään muiden yksilöiden resurssit toiminnan kohteeseen nähden, sekä tuo esille oman osaamisensa ja ajatuksensa muodossa, jonka toinen ymmärtää. Yhteinen tieto on yksilöiden jaettua ja neuvoteltua tietoa suhteessa käsiteltävään toiminnan kohteeseen/kohteisiin. Tähän tietoon sisältyvät yksilöiden asiantuntijuus, arvot, henkilökohtaiset motiivit ja epäsuorasti niiden instituutioiden motiivit, joita yksilöt edustavat.

Luokanopettajalle koulun ja kodin vuorovaikutuksessa on kysymys myös ammatillisesta toimijuudesta (Pyhältö, Pietarinen, Soini 2015). Ammatillinen toimijuus kuvaa luokanopettajan toimintaa, uskomuksia ja tavoitteita hänen toimissaan kouluympäristössä. Luokanopettajalle kodin ja koulun vuorovaikutus on yksi osa hänen työnkuvaansa, ja johon hänellä on omat ammatilliset tavoitteet ja käytänteet. Opettajan ammatillinen kokemuspohja vaikuttaa hänen toimijuutensa ominaisuuksiin.

Kun oppimisen ja opettamisen ihanteet sekä kouluympäristö muuttuvat, vaikuttaa se mahdollisesti myös kodin ja koulun vuorovaikutuksen rakenteisiin, tavoitteisiin ja toimintamalleihin. Tutkielmassa lähestytään kodin ja koulun vuorovaikutusta teorialähtöisesti edellä mainittujen teoreettisten käsitteiden kautta. Etenkin Edwardsin käsitteisiin ja ajatteluun paneudutaan, joita seuraten teoreettinen viitekehys rakentuu kuvaamaan kodin ja koulun vuorovaikutusta. Tutkielman tutkimustehtävä on kuvata, analysoida ja tulkita, kuinka luokanopettaja määrittää itsensä ammatillisena toimijana osana kodin ja koulun vuorovaikutusta, ja

miten hän rakentaa yhteistä tietoa kodin ja koulun välille hyödyntäen suhteista asiantuntijuutta. Tutkimuskysymykseni ovat: 1) Millä tavoin yhteisen tiedon ja toiminnan kohteen käsitteet muovautuvat teoreettisella tasolla niiden suhteutuksessa vastavalmistuneiden luokanopettajien käsityksiin kodin ja koulun vuorovaikutuksesta? 2) Miten haastateltavat hyödyntävät suhteista asiantuntijuutta ja ammatillista toimijuutta laajentaessaan kodin ja koulun vuorovaikutuksessa rakentuneita toiminnan kohteita? ja 3) Minkälaisia ristiriitoja haastateltavat näkevät kodin ja koulun vuorovaikutuksessa toimintajärjestelmän tasolla?

2. Teoreettinen tausta

Tutkielman teoreettinen viitekehys nojaa kulttuuris-historiallisen toiminnan teorian paradigmaan ja etenkin Vygotskin (Vygotski & ym., 1997), Leont'evin (1978) ja Engeströmin (1987) ajatteluun. Myös Edwardsin teoreettinen ajattelu, jonka vaikutus tutkielman teoreettiseen viitekehykseen on merkittävä, tukeutuu näiden kolmen tutkijan näkökulmiin tavoitteellisesta vuorovaikutuksesta (Edwards, 2017). Vygotski tuo toiminnan teoriaan teoreettista käsitystä subjektista, Leont'ev objektista ja Engeström organisaatiosta eli toimintajärjestelmästä. Näiden kolmen rajatun paradigmaattisen näkökulman kautta olen valinnut kolme ensisijaista käsitettä selittämään luokanopettajan ajatuksia, kokemuksia ja uskomuksia hänen osallisuudestaan kodin ja koulun vuorovaikutukseen. *Suhteinen asiantuntijuus* on kykyä välittää omia ajatuksia yhteisestä tavoitteesta, myös silloin, kun vastapuolen ajattelu eroaa selvästi omasta, sekä kykyä ymmärtää muiden yksilöiden resurssit (tiedot, taidot, arvot, ajatukset) toiminnan kohteeseen nähden. Toiminnan kohde on jokin jaettu yhteinen tavoite, ongelma tai ilmiö, jota yksilöt yhdessä käsittelevät. (Edwards, 2010.) *Yhteinen tieto* on yksilöiden vuorovaikutuksesta rakentunutta tietoa, jossa yhteistä ilmiötä tai tavoitetta (eli toiminnan kohdetta) 'laajennetaan' yksilöiden asiantuntemuksella, jolloin kaikkien käsitys siitä monipuolistuu (Edwards, 2011). Toimijuutta kuvaan *ammatillisen toimijuuden* käsitteen kautta (Pietarinen, J., ym., 2016). Se on tulevaisuusorientoitunutta;

ammattilliselle toimijalle toiminnan kohteet ovat myös välineitä hänen ammatillisen minänsä kehittämiseen (Toom, A., ym., 2015). Teoreettisen viitekehyksen tavoite on rakentaa kuva luokanopettajasta kodin ja koulun kaksisuuntaisen vuorovaikutuksen asiantuntijana, joka tiedostaa koulun toimintajärjestelmän sekä instituution osana laajempaa kulttuurista kontekstia.

Ensimmäisessä alaluvussa avaan toiminnan teorian paradigmaa. Toisessa alaluvussa käsittelen suhteista asiantuntijuutta luokanopettajan näkökulmasta. Kolmas alaluku valaisee yhteisen tiedon käsitettä osana kodin ja koulun vuorovaikutusta. Neljännen alaluvun pääpaino on luokanopettajan ammatillisen toimijuuden käsitteessä. Viidennessä alaluvussa edellä mainitut luvut nivotaan yhteen; luokanopettajan lähtökohtia kodin ja koulun vuorovaikutukseen kuvataan ammatillisen toimijuuden, suhteisen asiantuntijuuden, yhteisen tiedon ja toimintajärjestelmän vuoropuheluna.

2.1. Toiminnan teoria Vygotskyn, Leontjevin ja Engeströmin teorioiden valossa

Toiminnan teorian paradigman kulttuuris-historiallinen suuntaus (englanniksi Cultural-Historical Activity Theory) käsittelee ihmismielen ja toiminnan suhdetta. Sen juuret löytyvät marxilaisesta ajattelusta ja Vygotskyn sekä Leontjevin oppimispsykologisesta ajattelusta. (Edwards, 2009). Monissa psykologian tieteenalasta nousevissa tutkimusperinteissä keskitytään yksilöiden väliseen vuorovaikutukseen ilman dynaamista vuorovaikutusta ympäristön kanssa (Edwards 2005). Yksilöiden vuorovaikutusta tutkitaan ympäristön toimiessa staattisena kontekstina, ei aktiivisena osana yksilön vuorovaikutusta ja toimintaa. Lave ja Wenger (1991) ovat listanneet kolme eri kulttuurin välittymisen muotoa; a) oppimisen ”tikapuut”, jossa oppijaa tuetaan askel kerrallaan uutta ymmärrystä kohti, b) ”kulttuurinen” tulkinta, jossa ohjataan arkikäsityksistä kohti tieteellistä käsitystä ja c) ”yhteisöllinen” tulkinta, jossa nykyisestä ymmärryksestä etsitään epäkohtia

ja ratkaistaan niitä yhteisöllisesti. Näistä kaksi ensimmäistä tulkintaa ovat yksilö-keskeisempiä. Toiminnan teorian paradigma painottuu enemmän ”yhteisölliseen” tulkintaan. Marxisin ajatus ihmisten kollektiivisesta tietoisuudesta (Chaiklin, 2001; Kozulin, 1986) luo ympäristöstä kuvan kulttuurin ”tietopankkina”, jossa esi-neillä, sanoilla, rakennuksilla ja muilla kulttuurisilla artefakteilla on moninaisten merkitysten lataus. Yksilöt siis luovat kulttuuria vuorovaikuttamalla ympäristöön ja ympäristö vuorovaikuttaa yksilöihin. Vygotskille keskeistä on kulttuurin välittyminen yksilöön (Edwards 2005) ja hän käyttää oppimispsykologisesta näkökulmasta termiä merkitysstimulantti, stimuli-mean’, (Vygotsky 1997). Tällä hän tarkoittaa esimerkiksi kuvaa, jonka avulla sanan merkitystä voi vahvistaa. Kun lapsi opettelee lukemaan, voi hän ollessaan epävarma sanan merkityksestä tarkistaa sen kuvasta, joka on helpompi tunnistaa. Kuvaan on latautunut lapsen näkökulmasta enemmän merkityssisältöä. Näin yksilö ja ympäristön kulttuuriset artefaktit välittävät toisilleen merkityksiä ja vuorovaikuttavat keskenään. Artefakti voisi myös olla jokin käsite, rakennus, joukko yksilöitä tai brändi. Lopulta yksilö sisäistää kulttuurisen artefaktin, ja oppii soveltamaan sitä eri ympäristöissä. Ympäristön tarjoamat merkitykset ja viestit vaikuttavat yksilön ajatteluun ja sitä kautta toimintaan. Vygotskin ajatus kulttuurin välittymisestä yksilöön ja yksilöstä takaisin kulttuuriin toteutuu yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa (Edwards 2005).

Kulttuurinen artefakti voi kuitenkin sisältää eri merkityksiä eri ihmisille. Toiselle kuva norsusta merkitsee Afrikkaa ja safaria, toiselle taas salametsästystä ja norsujen uhanalaisuutta. Vuorovaikutuksessa käytetyt käsitteet ovat täynnä erilaisia merkityksiä: sanavalinnat ja lauserakenteet kertovat omasta ajattelustamme ja arvoistamme. Kun huomaamme, ettei vastapuoli ymmärrä viestiä, yritämme avata omaa ajatteluamme. Samalla vuorovaikutuksessa muovataan yhdessä historiallis-kulttuurisia artefakteja. Leontjev siirtää huomion yksilöiden kykyyn muovata omia ja yhteisiä tavoitteita artefaktien avulla (Leontjev, 1978). Yksilön tai ryhmän yhteistä tavoitetta Leontjev kutsuu motiivin kohteeksi tai pelkästään kohteeksi (Edwards, 2007). Siinä missä historiallis-kulttuuriset artefaktit ovat Vygotskyn teoriassa yksilön ajattelua muokkaavia ”stimulantteja” (Vygotsky 1997), Leontjeville ne ovat työkaluja, joilla yhteistä objektia käsitteellistetään ja muova-

taan (Edwards, 2011). Kulttuurin ja tiedon välittyminen saa uuden position; huomio siirtyy yksilöstä ennen kaikkea yksilöitä yhdistävään motiivin kohteeseen ja sen muokkaamiseen eli vuorovaikutustilanteisiin. Yhteisen kohteen esille tuominen ja sen muovaaminen on askel kohti selkeää ja tavoitteellista vuorovaikutusta.

Muokkaamalla yhteistä kohdetta muokkaamme samalla niitä käytäntöjä, joita kulttuuriympäristöön on kehittynyt (Engeström, 1999). Tavoitteellisessa vuorovaikutuksessa on otettava huomioon työympäristön tai yhteisön toimintakulttuuri. Engeström on tarkastellut tavoitteellista vuorovaikutusta ekspansiivisen oppimisen mallin (Engeström, 1987, Engeström & Middleton, 1996) avulla. Yksilön toiminta suhteutuu aina siihen toimintajärjestelmään, jossa hän työskentelee. Toimintajärjestelmät voivat joskus rajoittaa työskentelyä, jos järjestelmän käytänteet ja kulttuurihistorialliset yhteydet eivät vastaakaan nykyisiä haasteita. Toisaalta ne voivat myös mahdollistaa jaetun ymmärryksen yhteisestä tavoitteesta (Edwards, 2010). Oppiminen toimintajärjestelmien sisällä mielletään niissä ilmenevien ristiriitojen käsittelyksi (Engeström, 2004).

Kolme juuri käsiteltyä näkökulmaa auttavat meitä hahmottamaan vuorovaikutustilanteita kodin ja koulun välillä. Voimme nähdä kolme toisiinsa dynaamisesti vaikuttavaa tasoa: Engeströmin toimintajärjestelmät antavat kuvan siitä työympäristöstä eli systeemistä, jossa vuorovaikutusta tapahtuu. Leont'evin motiivin kohde (Leontjev, 1978) on toimijoiden yhteinen tavoite tai käsiteltävä aihe, joka määrittelee yksilöiden välisen vuorovaikutuksen. Edwards kutsuu tätä suhteisessa kontekstissa toiminnan kohteeksi (Edwards, 2011). Vygotskin näkemys yksilöstä osana kulttuuris-historiallista merkitysympäristöä auttaa tarkastelemaan ammatillista toimijaa sen hetkisen ympäristön osana, joka vuorovaikutuksen kautta muovaa yksilön sisäistä merkitysperspektiiviä. Vuorovaikutustilanteen muovautuvimpana elementtinä voidaan nähdä yksilöiden neuvottelema toiminnan kohde. Toimintajärjestelmä taas voidaan nähdä staattisempana, vaikka ekspansiivisen oppimisen teoria alkaa yksilön poikkeavasta ajattelusta, joka muovaa systeemiä pikkuhiljaa (Edwards, 2010). Yksilön staattisuus tai muovautuvuus määrittyy muiden yksilöiden kanssa heidän vaikuttaessaan yhteiseen toiminnan kohteeseen. Tässä tutkielmassa yksilöiden (kodin ja koulun vuorovaikutukseen osallistuvien

yksilöiden) jaettua tavoitetta, ongelmaa, tai käsiteltävää ilmiötä kutsutaan toiminnan kohteeksi. Toiminnan kohde nähdään ytimenä tai sisältönä, jota kodin ja koulun tavoitteellinen vuorovaikutus käsittelee. Toiminnan kohde voi olla jaettu, tai yksilöillä voi olla siitä myös eriäviä käsityksiä.

2.2. Suhteinen asiantuntijuus

Asiantuntijuustutkimuksen käsite adaptiivinen asiantuntijuus (Hatano & Inagaki, 1992) hahmotetaan usein rutiiniasiantuntijuuden vastaparina. Vastaavasti puhutaan myös kiteytyneestä ja joustavasta tietämyksestä (Bereiter & Scardamalia, 1993). Feltovich, Prietula ja Ericsson (2006) korostavat, että asiantuntijuus kehittyy itsesääteilytaidoilla ja mielen kyvyllä sopeutua uusiin olosuhteisiin. Näin oma ajattelu kehittyy hahmottamaan oman alan ilmiöitä tarkemmin ja kompleksisemmin. Asiantuntijuuteen kuuluvat siis uuden tiedon tulkinta ja tiedon suhteutuminen aiempaan ymmärrykseen, jolloin ajan myötä uudet tiedot ja taidot automatisoivat. Edwards jakaa asiantuntijuuden ydin- ja suhteiseen asiantuntijuuteen (Edwards, 2011), jossa ydinasiatuntijuus edustaa tietyn alan sisältöosaamista ja sen soveltamista alalle ominaisiin tehtäviin.

Suhteinen asiantuntijuus ei keskity suoranaisesti asiantuntijuuteen suhteessa yksilön kehitykseen, vaan suhteessa toiminnan kohteeseen (Edwards, 2011). Ongelmat, joita asiantuntija ratkaisee, ja niihin reagoiminen eivät näyttäydy yksilön kehityksen mittarina, vaan toiminnan kohteen muutoksena, joka määrittää samalla myös yksilöä uudelleen. Yksilö tulkitsee toiminnan kohdetta ja tarjoaa siihen ratkaisuja omista tiedollisista resursseistaan (Edwards, 2011). Keskustellessaan esimerkiksi oppilaasta, jolla on oppimisvaikeuksia, opettaja jakaa omaa näkemystään erityisopettajan kanssa. Joskus yksilöt lähestyvät ongelmaa eri suunnasta. Sternberg (1998) on todennut, kuinka tiedot ja taidot syntyvät tietyissä asiayhteyksissä. Tietoa vastaanotetaan erilaisissa ympäristöissä ja kulttuureissa. Tähän vaikutuspiiriin kuuluvat myös yksilöt, joiden kanssa toimitaan. Suhteisessa asiantuntijuudessa yksilön luoma asiantuntijaverkosto on osa hänen asiantuntijaresurssiaan (Edwards, 2009). Uuden ongelman ratkaisemiseksi voidaan hyö-

dyntää esimerkiksi muiden yksilöiden rutiiniasiantuntijuutta. Kodin ja koulun vuorovaikutuksessa tämä voi tarkoittaa huoltajien ymmärrystä oppilaan keskittymisvaikeuksista ja kotona yhdessä sovituista työkaluista keskittymisen tukemiseen. Yksilöt luovat kuvaa toistensa kapasiteetista suhteessa toiminnan objektiin. Tällöin toisen yksilön rutiiniasiantuntijuuden hyödyntäminen voi olla seurausta toisen adaptiivisesta asiantuntijuudesta; kyvystä nähdä toisen osaamisen potentiaali tietyssä kontekstissa. Ihmisen älykkään toiminnan tutkimuksessa korostetaan entistä enemmän sen tilannesidonnaista luonnetta (Sternberg, 1998). Oppimisvaikeuksia omaavan lapsen auttaminen luokanopettajan kanssa sisältää monta muuttujaa, jossa tilannetta on arvioitava ja artikuloitava päivittäin. Suhteinen asiantuntijuus ei rikasta vain yksilön omaa näkemystä toiminnan kohteesta muiden näkökulmilla, vaan tuo resurssinsa tasavertaiseen asiantuntijoiden väliseen vuorovaikutukseen (Edwards, 2011). Täten se eroaa perinteisestä asiantuntijalähtöisestä vuorovaikutuksesta (Sarja, 2011). On tärkeää, että tulkinnot toiminnan kohteesta käsitellään yhteisesti niiden toimiessa yksilöiden yhteisen ymmärryksen pohjana.

Stehr (2017) kuvaa tietoa (knowledge) kyvykkyytensä sosiaaliseen kanssakäymiseen, "a capacity for social action". Asiantuntija on liitoksissa sosiaaliseen ympäristöön. Yksilön suhdetta sosiaaliseen työympäristöön on tutkittu, välillä yksilö-, välillä kollektiivista tasoa painottaen. Bruner (1996) puhuu yhteisön jaetusta älykkyydestä, jonka osaksi yksilö pääsee osallistumalla yhteisön harjoitteisiin. Billett (2006) näkee yksilön olevan työympäristössä sosiaalisesti inklusiivinen toimija, jonka muutos tapahtuu vuorovaikutuksessa "sosiaalisiin faktoreihin". Suhteinen asiantuntijuus jakaa käsityksen jaetusta älykkyydestä yksilöiden välillä, muttei käsittele sitä yhteisön tasolla. Edwards kokee vuorovaikutuksessa olevan toimijan omaavan oman tiedollisen kapasiteetin, johon kuuluu tietämys muiden toimijoiden kapasiteeteista (Edwards, D'arcy, 2004). Jaettu älykkyys syntyy toimijoiden välillä, kun he yrittävät ratkaista monitulkintaista ongelmaa, eli luoda yhteistä ymmärrystä toiminnan kohteesta (Edwards, 2017). Suhteisessa asiantuntijuudessa yksilön tieto on osa ryhmän yhteisiä resursseja, jolla toiminnan kohdetta muovataan.

Asiakkaan tieto on usein tietyssä 'alemmuussuhteessa' asiantuntijan tietoon, ja tämä saattaa luoda esteitä tiedon välittymiselle (Edwards, 2011). Tämän asetelman voi havaita myös huoltajan ja luokanopettajan välillä. Carlile (2004) käsittelee tiedon välittymistä vuorovaikutuksessa kolmen eri tason kautta. Siirto, "transfer", toteutuu, kun tietoa ei tarvitse erikseen puhua auki, vaan kumpikin osapuoli ymmärtää sen samalla tavalla. Kääntäminen, "translation" -taso vaatii tiedon selittämistä ja kuvailua, jotta yhteinen ymmärrys syntyy. Muuntaminen, "transformation", tarkoittaa sitä, kun vallitsevaa käsitystä toiminnan kohteesta muutetaan, siitä esitetään uusia tulkintoja ja tulkinnoista neuvotellaan yksilöiden välillä. Suhteinen asiantuntijuus painottuu tasoista jälkimmäiseen ja osallistaa muiden yksilöiden resurssit toiminnan kohteen muokkaamiseen. Näissä tilanteissa toimijoiden ja toiminnan kohteen välillä syntyy suhteinen muutos (Edwards, 2010). Sitä mukaa kun toiminnan kohde muuttuu, toimijoiden tiedot ja taidot saavat uusia merkityksiä. Yksilöiden yhdessä luotu näkökulma ja toiminnan tavoitteet ovat siis rakentuneet ympäristössä, jossa yksilöiden yhteisen tavoitteen yhteydessä artikuloitu kapasiteetti on tuotu tasavertaiseen yksilöiden väliseen vuorovaikutukseen. Kun esimerkiksi syrjäytymisvaarassa olevan lapsen ongelmaan voi vaikuttaa moni asia, yhden asiantuntijan rakentama näkökulma ja sen laajentaminen muilla asiantuntijanäkökulmilla eroaa suhteisesta asiantuntijuudesta, jossa tulokulma ongelman ratkaisemiseksi rakennetaan alusta lähtien yhdessä. Tähän ongelmanratkaisuun tulisi osallistaa myös koti - huoltajat ja lapsi – ja saada resurssit läpinäkyväksi ja tuoda ne kaikkien saataville.

Omat arvot, asenteet ja näkemykset ovat tärkeä osa suhteista asiantuntijuutta (Edwards, 2011). Ne vaikuttavat siihen, kuinka yksilö tuo tietoaan esille. Edwards ja Mackenzie (2005) tutkivat sosiaalikeskuksen työntekijöiden ja siellä apua saavien naisten yhteistyötä. Havaittiin, miten avaintekijänä naisten ongelmien ratkaisuun oli apua saavien vertaisvuorovaikutus, vaikka sosiaalikeskuksessa myös ammattihenkilökunta oli tarjoamassa ratkaisuja. Naisten välinen vertaisvuorovaikutus oli avoimempaa ja paineettomampaa kuin henkilökunnan kanssa keskusteleminen. Vertaisvuorovaikutuksessa ymmärrettiin myös toistensa sekä oman elinympäristön dynamiikkaa paremmin. Asiantuntijuuden laatu pitääkin aina suhteuttaa siihen, kuinka se voi kontribuoida toiminnan kohteeseen. Kun toiminnan

kohde on monitulkintainen ja muuttuva (esimerkiksi ihmisen auttaminen sosiaali- ja kasvatustyössä), tulee ongelmia ja ratkaisuja tulkita muillakin tavoilla, kuin ennalta opiskeltujen asiantuntijamenetelmien mukaan. Yksilöiden arvojen ja tunteiden tiedostaminen ja niiden jaettu käsittely rakentavat kokonaisvaltaisempaa käsitystä toiminnan kohteesta.

Suhteisen asiantuntijuuden käsite auttaa hahmottamaan luokanopettajaa toimijana, joka määrittää kodin ja koulun vuorovaikutusta suhteessa käsiteltävään toiminnan kohteeseen. Toiminnan kohde voi olla esimerkiksi jokin oppilaan käyttäytymistä tai oppimista koskeva aihe/kokonaisuus. Joskus toiminnan kohde nähdään tasavertaisena yksilöiden välillä, jolloin resursseja - tietoa, ajatuksia ja osaamista toiminnan kohteeseen nähden - on jokaisella kutakuinkin yhtä paljon. Joskus luokanopettajan asema kasvatuksen asiantuntijana voi nostaa hänet asiantuntijan rooliin. Tällöin luokanopettajan kyky jakaa tietoa kaikkien osapuolien näkökulmasta ymmärrettävästi, sekä varmistaa muiden yksilöiden osallistuminen toiminnan kohteen käsittelemiseen, on suhteisen asiantuntijuuden kannalta olennaista. Suhteinen asiantuntijuus on tärkeää etenkin silloin, kun toiminnan kohdetta laajennetaan eli kehitetään uudelle ymmärryksen tasolle.

2.3. Yhteinen tieto

David Olson (2003) muistuttaa, kuinka älykkyyttä alettiin alun perin mittaamaan institutionaalisiin tarpeisiin. Asiantuntijuutta opiskellaan usein jossain instituutiossa, jossa oma ajattelu muovautuu. Lave ja Holland (2001) ovat tutkineet, kuinka paljon staattisempi yksilön ja instituution välinen suhde on verrattuna kahden yksilön vuorovaikutukseen. Asiantuntijuus sisältää lähes väistämättä institutionaalisia valmiita ajattelun ja vuorovaikutuksen malleja, joita käytetään työelämässä. Instituutiot tarjoavat työympäristöä, joka soveltuu niiden määritelmään laadukkaasta asiantuntijuudesta. Myös peruskoulu on instituutio, joka on tarjonut sen yksilöille tietyt raamit ajattelulle ja vuorovaikutukselle (Autio, ym., 2017). Yksilöiden sosiaalistuminen kouluinstituution jäseniksi on luonut kodin ja koulun vuorovaikutukseen hyväksytyjä käytäntöjä, joihin tietyt roolit ja vuorovaikutusti-

lanteet ovat vakiintuneet. Nämä vuorovaikutustilanteet antavat kehykset toiminnan kohteesta neuvottelemiseen ja sen laajentamiseen. Asiantuntijuuden sekä yhteisen ja yksityisen tiedon syntyä voi ymmärtää myös hahmottamalla multi- ja interprofessionalismin erot; ensimmäisessä organisaation asiantuntijuus ja toiminta on jaettu tarkkoihin alueisiin, jossa jokainen yksilö käsittelee tietoa pääosin yksin. Instituutio on luonut selkeät työympäristön rajat. Tätä mallia on todettu löytyvän esimerkiksi sairaalasta, jossa yhteistyötä ohjaa vahva hierarkia (Bleakley, Hobbs, Boyden, Allard, Walsh, 2006). Interprofessionalismissa tietoa käsitellään ja muokataan yhdessä (Edwards, Lunt, Stamou, 2010).

Toimintajärjestelmä antaa suuntaviivat työntekijälle, ja sillä on tavoitteita, jotka työntekijän on toivottu sisäistävän; Midgley (1992) puhuu sosiaalisesta konstruktiosta, jossa on muun muassa merkityssysteemi, kommunikaatiosysteemi, prioriteetit ja aikatauluja. Tätä kokonaisuutta hän kutsuu käsitteellä "boundaries" (Midgley, 1992). Käytän "boundaries"-käsitteestä suomennosta rajat. Edwards käyttää tätä käsitettä selittämään suhteista asiantuntijuutta työympäristöissä (Edwards, 2011). Kun yksilöt toimivat samojen ja tuttujen systeemien sisällä, he jakavat saman käsitteistön ja asiantuntijakielen; heidän tiedoistaan, taidoistaan ja uskomuksistaan syntyvät yksilön tiedon rajat. Rajojen on tarkoitus hyödyttää vuorovaikutusta, ei olla haitaksi. Carlile (2004) on kuitenkin havainnut kuinka uuden ja omaksutun tiedon eron kasvaessa vaatimukset ja haasteet yhteisen tiedon luomiseksi myös kasvavat. Jos rajat eivät tue monitulkintaisen ja muuttuvan toiminnan kohteen jatkuvaa käsittelemistä, niiden tiedolliset resurssit eivät kykene tarjoamaan yksilöille ratkaisuja käsillä olevaan ongelmaan. Aiemmin esitellyistä tiedon välittämisen tasoista transformation (Carlile, 2004) on tarpeellinen yhteisen tiedon rakentamisessa ja toiminnan kohteen laajentamisessa.

Kyky hyödyntää muiden osaamista ja toimia eri ihmisten kanssa erilaisissa tilanteissa mahdollistuu työympäristössä, joka on tarpeeksi joustava. Joskus toimintajärjestelmät eivät mahdollista joustavaa vuorovaikutusta ja kehitä oman toiminnan arviointia suhteessa toiminnan kohteeseen. Kodin ja koulun vuorovaikutus määrittyy koulun toimintajärjestelmän kautta, mutta myös koti voi asettaa ehtoja vuorovaikutukselle. Kodin toimintakulttuuri voi välittyä luokanopettajalle oppilaan

ja/tai huoltajien vuorovaikutuksen kautta. Oppilaalla ja huoltajalla voi olla myös eriävät käsitykset kodin prioriteeteista ja toimintakulttuurista. Luokanopettaja mahdollistaa kodin ja koulun asettamien ehtojen neuvottelemisen joustavalla, autonomisella maaperällä, joka on kuitenkin institutionaalisesti latautunut. Luokanopettajan työtä voidaan kuvata langanpätkien solmimiseksi: Engeström on luonut käsitteen ”negotiated knotworking” (2008) kuvaamaan joustavaa vuorovaikutteista työskentelyä systeemien sisällä ja vastaamaan jäykkien työympäristöjen asettamiin haasteisiin. Hän kuvaa ”solmua” näin:

“...rapidly pulsating, distributed, and partially improvised orchestration of collaborative performance between otherwise loosely connected actors and activity systems. Knotworking is characterized by a movement of tying, untying and retying together seemingly separate threads of activity. The tying and dissolution of a knot of collaborative work is not reducible to any specific individual or fixed organizational entity as the center of control. The center does not hold.” (Engeström, 2008, s.194)

Opettajat siis tunnistavat tärkeitä langanpätkiä, tarttuvat niihin ja solmivat niitä yhteen. Toisaalta luokanopettajat eivät yksin tunnista näitä tärkeitä lankoja, vaan siinä tarvitaan myös kotia; huoltajia ja lapsia. Yhteisen tiedon rakentumisella ei ole auktoriteettia, itsestään selvää keskusta. Toiminnan kohteen määrittelemisen ja laajentaminen on edellytys yhteiselle tiedolle, etenkin kun yksilöt toimivat toimintajärjestelmien rajojen reunoilla. Kun yksilöt osaavat artikuloida omia tiedollisia resurssejaan, muut yksilöt pystyvät hyödyntämään uutta näkökulmaa ja uuden näkökulman voi esittää aiempaan viitaten. Joskus tarvitaan kykyä visioida vaihtoehtoisia tulevaisuuksia, jotka eivät sovi systeemien rajojen sisälle. Engeström käyttää näistä nimitystä *where to* - työkalut (Engeström, 2007).

Joskus ajalliset resurssit yhteisen tiedon rakentamiselle ovat tiukat. Bourdieu puhuu yksilön ’*habituksesta*’, joka sisältää opitut sosiaaliset roolit ja mallit ja niiden kautta kommunikoimisen ja tiedon välittämisen (Bourdieu, 1977). Usein asiantuntijan vuorovaikutus sisältää ammattikieltä ja -käytäntöjä, jotka voivat olla hyvinkin asiapitoisia. Asiantuntijan ja asiakkaan välisessä vuorovaikutuksessa ei voida tukeutua samalla tavalla valmiisiin malleihin, vaan esimerkiksi henkilökohtaiset

käytänteet ja arvot korostuvat (Lave & Holland, 2001). Vaikka luokanopettajan ja huoltajien tiedolliset rajat eivät välttämättä kohtaa, kasvatukselliset rajat limittyvät, kun toiminnan kohteena on oppilaan/lapsen kokonaisvaltainen kasvu ja kehitys. Folgheraiter (2003) muistuttaa, että palvelualalla asiakkaan ja asiantuntijan vuorovaikutuksessa asiakas usein hahmottaa ´sosiaalisen tehtävän`, jota asiantuntija toteuttaa, ja että tehtävä on heille hyödyksi. Tämä helpottaa vuorovaikutusta, mutta mahdollisesti hankaloittaa tasavertaista toiminnan kohteen laajentamista. Kodin ja koulun vuorovaikutuksessa saattaa syntyä samankaltainen dynamiikka.

Myös arvot tulisi ottaa huomioon asiantuntijoiden välisessä vuorovaikutuksessa (Edwards, 2011). Edwards kiteyttää asian näin:

"I have been suggesting that relational engagement with the knowledge and motives of others can produce a form of common knowledge which comprises a partially shared understanding of what matters for other contributing experts. This knowledge can then mediate responsive professional action. To aim at the latter, without attention to the former is, I suggest, an error." (Edwards 2011, s. 39)

Jos kyky neuvotella ja määritellä toiminnan kohde muiden kanssa puuttuu, se saattaa vaikuttaa negatiivisesti yhteistyöhön sitoutumiseen. Suhteinen asiantuntijuus edellyttää muiden yksilöiden kapasiteetin arvioimista ja ottamista huomioon (Edwards, 2011). Se edellyttää jokaiselta yksilöltä perusteluja omalle näkökulmalle. Ammattimaista yhteistyötä on helpompi ylläpitää, kun tiedon välittämisellä on toiminnan kohteen kannalta harmoninen arvopohja.

2.4. Ammatillinen toimijuus

Luokanopettajan autonominen työ koulun muovautuvassa toimintajärjestelmässä on asettanut haasteita toimijuuden tutkimiselle. Metodologisesti luokanopettajien ammatillista toimijuutta on tutkittu enemmän haastattelujen ja kyselylomakkeiden kautta ja esimerkiksi etnografista tutkimusta on tehty vähemmän (Edwards, 2015). Tällöin pääpaino on siirtynyt opettajien käsityksiin ja kokemuksiin ammatillisesta toimijuudesta, ennemmin kuin itse toiminnan tutkimiseen. Luokanopettajan ammatillinen toimijuus tuntuu koostuvan useista ominaisuuksista, eikä toimijuuden ydintä ole helppo kohdentaa tiettyihin ominaisuuksiin (Pyhältö, Pietarinen, Soini, 2015). Taylorin ajatus toimijuudesta alkaa oman toiminnan arvioinnista ja sen reflektomisesta: “[W]e think of the agent as not only responsible for what he does, for the degree to which he acts in line with his evaluations, but also as responsible in some sense for these evaluations.” (Taylor, 1977, s. 118). Toimija siis toimii omien uskomustensa ja arviointiensä perusteella, joista hän itse kokee olevansa vastuussa. Taylorin mukaan toimijuus tulisi nähdä osana laajempaa kokonaisuutta ja yhteistä hyvää (1989, 1991). Vaikka ammatillisen toimijuuden määrittelemineen on osoittautunut haastavaksi, sen taustalla tuntuu esiintyvän tietty ammatillinen ‘pohjavire’; sitoutuminen oppilaiden tulevaisuuden rakentamiseen ja siitä välittäminen luokanopettajan työssä (Edwards, 2015).

Tämä ‘pohjavire’ ulottuu aikaperspektiivissä selvästi nykyhetkeä pidemmälle. Toinen havaittu ominaisuus luokanopettajan ammatillisessa toimijuudessa on tulevaisuus-orientaatio suhteessa toiminnan kohteeseen (Toom, Pyhältö, Rust, 2015). Luokanopettajan ongelmanratkaisu, vuorovaikutus ja ammatin harjoittaminen sisältää ajatuksen oman ammatillisen toimijuuden kehittämisestä. Se voidaan nähdä yksilön pitkäjänteisenä, ehkä jopa päättymättömänä toiminnan kohteena. Edwardsin suhteisen toimijuuden käsite keskittyy enemmän nykyhetkessä ilmenevän toiminnan kohteen laajentamiseen (Edwards, 2011). Kodin ja koulun vuorovaikutuksessa suhteinen toimija miettisi, kuinka huoltajat näkevät oppilaan koulukirjojen unohtelun kotiin ja miten he voisivat oppilaan kanssa esimerkiksi luoda rutiineja kirjojen muistamiseksi. Ammatillinen toimija miettisi toiminnan kohdetta myös tulevaisuus-orientoituneesti omasta ammatillisesta näkökulmasta; kuinka voisin kehittää tämänkaltaisen ongelmatilanteen käsittelyä

ja niiden ennaltaehkäisyä. Sekä suhteisessa, että ammatillisessa toimijuudessa toiminnan kohde on tavoite, jota kohti työskennellään ja se vaikuttaa sen hetki- seen työhön ja vuorovaikutukseen. Muut yksilöt nähdään yhteydessä toiminnan kohteeseen ja heidän ammatillisia ja yksilöllisiä resursseja voidaan käyttää ja hyödyntää toiminnan kohteeseen nähden (Edwards, 2005; Pyhältö & Keskinen, 2012). Suhteinen toimijuus voidaan kuitenkin määrittää enemmän tavoiteorien- toituneeksi, ja ammatillinen toimijuus oppimisorientoituneeksi käsitteeksi. Suh- teinen toimija määrittyy sen toiminnan kohteen mukaan, jota laajennetaan tie- tyssä toimintajärjestelmässä. Ammatillinen toimija määrittyy niin toiminnan koh- teen, kuin oman toimijuuden ja toimintajärjestelmän kehittämisen mukaan. Luo- kanopettajan aloittaessa uudessa ammatissa hän siirtyy yliopistoympäristöstä peruskoulun toimintajärjestelmän piiriin. On huomattu, että ammatillisen toimi- juuden kehittäminen luokkaympäristössä vaatii oppimista myös ammatillisessa yhteisössä, eli vuorovaikutusta kollegoiden välillä (Pietarinen, Pyhältö, Soini, 2016). Ammatillisen toimijan on huomattu siirtyvän ajan myötä instituutiossa so- peutuvasta asemasta itseään ja instituutiota muokkaavaksi toimijaksi (Pyhältö, Pietarinen, Soini, 2015).

Bruner puhuu ihmisten tavasta hahmottaa mennyttä, nykyistä ja tulevaa narratii- vien kautta (Bruner, 1996). Yksilön arvo- ja tietopohja koostuu menneessä omaksutuista merkityksistä, jotka ovat jäsentyneet tiettyyn, jollain tasolla tarinal- liseen muotoon. Ammatillisen toimijuuden on havaittu olevan 'kietoutunut' yksi- lön identiteettiin (Buchanan, 2015., Stillman, Anderson, 2015). Kun yksilö on osa toimintajärjestelmää, esimerkiksi koulua, hän vertaa omaa sekä systeemin arvomaailmaa ja käsityksiä vuorovaikutuksen ja toiminnan kautta. Opettajan ko- kemusten kautta rakentuneet käsitykset siis välittyvät ammatillisen toimijuuden kautta ja heijastuvat takaisin siitä toimintajärjestelmästä, jossa toimija vaikuttaa. Tässä dynamiikassa on yhtäläisyyksiä Hollandin ja Laven (2001) käsitteeseen "*history in person*", jossa yksilön 'historia', elämän tapahtumat vaikuttavat omaan identiteettiin, joka välittää tulkintoja ja toimintaa ympäristöön. Tässä ta- pauksessa välittäminen tai välittyminen toteutuu ammatillisen toimijuuden kautta. Kun yksilön ja ympäristön välillä ilmenee ristiriita, yksilön eroava näke- mys koostuu identiteetin ja ammatillisen toimijuuden 'yhteenkietoumasta'.

Buchanan (2015) kuvailee tapausta, jossa opettaja ei koe uudistuksen alla olevaa koulun toimintajärjestelmää omakseen. Tämä on lähtökohta ammatillisen toimijuuden kykyyn ja motiiviin muovata toimintajärjestelmää. Ammatillinen toimijuus sisältää kyvyn toimia ympäristön ohjeita vastaan, jos se on ristiriidassa oman ammatillisen oikeudenmukaisuuden kanssa (Doemark, 2010; Florio-Ruane, 2002; Lasky, 2005; Milne, Scantlebury, & Otieno, 2006).

2.5 Suhteinen asiantuntijuus, yhteinen tieto ja ammatillinen toimijuus kodin ja koulun vuorovaikutuksessa luokanopettajan näkökulmasta

Tämän luvun tarkoitus on asemoida esiin nostettuja teoreettisia malleja ja käsitteitä kodin ja koulun vuorovaikutuksen viitekehykseen. Pääpaino on luokanopettajan näkökulmassa; minkälainen yksilö luokanopettaja on peruskoulun toimintajärjestelmässä, kun hän osallistuu kodin ja koulun vuorovaikutukseen. Voimme nähdä kyseisessä ilmiössä kolme tasoa; yksilön, toiminnan kohteen, jonka käsittelemiseen yksilöt osallistuvat, sekä toimintajärjestelmän, jonka rajojen sisältä luokanopettaja ammatillisena toimijana osallistuu. Toimintajärjestelmä sisältää koulun työhön liittyvät sosiaaliset konstruktiot (Midgley, 1992) ja sitä kautta yhteisöllisen tason. Kodin ja koulun vuorovaikutus tapahtuu samanaikaisesti toimintajärjestelmän rajojen sisällä ja sen ulkopuolella. Tässä tutkielmassa pääpaino kodin osalta on sekä oppilaassa että huoltajissa, koulun osalta luokanopettajassa. Oppilas ja huoltajat välittävät luokanopettajalle kodin arvoja, toimintakulttuuria ja motiiveja; luokanopettaja kotia vuorovaikutuksellisenä yksikkönä oppilaan ja huoltajien kautta. Oppilas on luonnollisesti koulun toimintajärjestelmän aktiivinen toimija, joka vaikuttaa niin luokkaympäristössä kuin laajemminkin koulussa. Samalla hän luo dynaamisesti merkityksiä koulusta kotona sekä kodista koulussa. Merkitysten luominen tapahtuu silti yhteydessä koulun toimintajärjestelmään. Tutkimusten mukaan näyttää siltä, että koulu pysyy suhteellisen erillisenä oppilaan muista toimintaympäristöistä, ja koulun toimintajärjestelmä ei rakennu oppilaan muiden 'maailmojen' arvojen tai kulttuuristen resurssien mukaan (Engeström, Engeström & Suntio, 2002; González, Moll &

Amanti, 2005). Huoltajat tulevat koulun toimintajärjestelmän ulkopuolelta, mutta saavat siitä tietoa oppilaalta, koulun viestinnän kautta ja omista kokemuksistaan. Luokanopettaja kohtaa oppilaan luokassa ja mahdollisesti tavatessaan huoltajat koulun formaaleissa tapaamisissa, eli koulun toimintajärjestelmän sisällä.

Kodin ja koulun vuorovaikutuksen tarkoitus on usein vahvistaa koulun ja sen tavoitteiden - instituution ja autonomisen luokanopettajan määrittelemän oppimisen ja kehityksen - merkitystä oppilaan elämässä. Koulun toimintajärjestelmä voi ulottua yksilöiden käsitysten, uskomusten ja täten toiminnan kautta osaksi kodin toimintakulttuuria. Luokanopettajan viestintä kotiin välittää koulun keskeistä asemaa oppilaan elämässä (Olmstead, 2013). Toimivalla opettajan ja huoltajien vuorovaikutuksella on todettu olevan positiivista vaikutusta muun muassa koulutyöhön, akateemiseen menestymiseen, käyttäytymiseen, poissaolojen vähenemiseen ja oppimisen taitoihin (Evans, Okifuji, Engler, Bromley, & Tishelman, 1993; Fabiano, ym., 2010). Edellä mainitut osa-alueet ovat kuitenkin määritelty pääosin koulun toimesta. Vuorovaikutuksen laatu määriteltiin näissä tutkimuksissa usein yksisuuntaiseksi koulusta kotiin - viestinnäksi. Huoltajien positiivinen asenne koulua kohtaan vahvistaa koulun toimintajärjestelmän asemaa ja tätä kautta luokanopettajan asemaa kouluinstituution edustajana. Koulun sosiaalinen konstruktio (Midgley, 1992) tuntuu olevan tarkkaan rajattu. Aikaa ja tilaa kontrolloidaan koulussa ja ohjataan tiettyihin paikkoihin ja aikaikkunoihin (Leander, 2002; Vadeboncoeur, 2005; Brown & Renshaw, 2006). Koulun oppimisympäristöt, lukujärjestys ja tavoitteet ohjaavat oppilaiden toimintaa jatkuvasti. Luokanopettajan tulisi olla tietoinen, että koulun institutionaaliset vaikutukset saattavat vaikuttaa kodin ja koulun vuorovaikutuksessa käsiteltäviin toiminnan kohteisiin. Bahtin (1981) puhuu autoritäärisestä diskurssista: tieteen ja taiteen vahvoista kulttuurisista artefakteista, valmiiksi annetusta sanasta, jolla on meihin suuri vaikutus. Se perustuu traditioihin ja valtaan, määräyksiin ja kyseenalaistamattomuuteen. Olemme sosiaalistuneet instituution kasvateiksi ja sitä kautta ehdollistuneet tietyille toimintamalleille ja käsityksille (Autio, ym., 2017).

Tutkimuksissa huoltajien osallisuudesta oppilaan koulunkäyntiin on käytetty muun muassa Epsteinin (1992) kuuden tason mallia, johon kuuluvat kasvatus, oppiminen kotona, kommunikointi koulun kanssa, vapaaehtoisuus koulussa, päätöksenteko koulussa ja yhteistyön tekeminen yhteisössä. Barnard (2004) väittää, että näistä tasoista on keskitytty eniten kommunikointiin koulun kanssa ja oppimiseen kotona. Tasot, jotka edellyttävät toiminnan kohteen laajentamista, ovat jääneet vähemmälle. Monet toiminnan kohteet vaativat kaksisuuntaista kodin ja koulun vuorovaikutusta. Esimerkiksi erityisen tuen tarpeessa oleva tai virallista kieltä heikosti osaava oppilas hyötyy yhteisen tiedon rakentamisesta kodin ja koulun välille muita enemmän. Opettajilla ja huoltajilla näyttää olevan myös erilaiset määritelmät huoltajien toimivalle osallisuudelle oppilaan koulunkäyntiin (Reynolds, 1992), jolloin yhteisen tiedon rakentaminen auttaisi. Autoritäärisen diskurssin vastakohta on sisäisesti vakuuttava diskurssi (Bahtin, 1981). Siinä merkityksistä neuvotellaan ja niitä testataan; vuorovaikutuksen suunta ei ole helposti ennustettavissa. Yksilöt omaksuvat merkityksiä ja myös haastavat toisten merkitystarjoumia. Yksilöt rakentavat toiminnan kohteen omista tulkinnoistaan ja niiden yhdistelmistä, jonka kautta toiminnan kohdekin muuttuu.

Kodin ja koulun ulottuminen saman toimintajärjestelmän rajojen sisälle saattaa antaa tiukatkin reunaehdot ajattelulle, mutta samalla se voi tarjota pohjan yhteiselle ymmärrykselle. Kun kodin toimintakulttuuri eroaa vahvasti koulusta, voi syntyä molemminpuolista väärinymmärrystä, josta ei päästä keskustelemaan. Jos huoltajat eivät ole tottuneet ”ei uutisia tarkoittaa hyviä uutisia” -ajatteluun, he saattavat tulkita opettajan vähäisen viestinnän eri tavoin, esimerkiksi vetäytyä ja rakentaa negatiivista käsitystä koulusta (Conus, 2019). Yhdistämällä Epsteinin (1992) kuutta tasoa ja luomalla vuorovaikutussuhteen, jossa Carlilen muuntaminen, ”transformation” (2004) toteutuu, siirrytään autoritäärisestä kohti sisäisesti vakuuttavaa diskurssia. Luokanopettaja ammatillisena toimijana on siidoksissa toimintajärjestelmään ja orientoitunut sen ja itsensä ammatilliseen kehittämiseen. Suhteisen asiantuntijuuden käyttö voi vapauttaa omia ajattelun

malleja ja mahdollistaa huoltajien kanssa toteutuvan kaksisuuntaista vuorovai-
kutusta hyödyntävän yhteisen tiedon rakentamisen. Kodin yksilöt (huoltajat ja
oppilas) nähdään suhteessa koulun toimintajärjestelmään. Opettaja tiedostaa
tämän vaikuttavan huoltajien ja oppilaan välittämiin arvoihin ja motiiveihin. Suh-
teinen asiantuntija on kiinnostunut huoltajien tulkinnoista, joiden avulla hän 'va-
lottaa' toiminnan kohdetta muiden yksilöiden resursseista käsin.

Taulukko 1. Tutkielman kannalta keskeiset teoreettiset käsitteet.

Keskeiset teoreettiset käsitteet

Käsite	Käsitteen kuvaus
Toiminnan kohde	Jokin tavoite/ongelma/aihe, jota yksilöt käsittelevät yhdessä tavoitteellisen vuorovaikutuksen kautta. (Edwards, 2011)
Yhteinen tieto	Yhteistä tietoa syntyy, kun yksilöt keskusteleivat omista käsityksistään, tunteistaan, motiiveistaan ja arvoistaan (eli resursseistaan) toiminnan kohdetta koskien ja pyrkivät tavoitteellisesti ymmärtämään toistensa näkökulmia suhteessa toiminnan kohteeseen. Yhteinen tieto on enemmän kuin yksilöidensä resurssien summa. (Edwards, 2010)
Suhteinen asiantuntijuus	Kykyä nähdä oma ja muiden osaaminen, motiivit ja tunteet, ja ottaa ne huomioon, kun käsitellään jotain toiminnan kohdetta. Yksilöillä on resursseja, jotka suhteutuvat toiminnan kohteeseen. Kykyä käsitellä toiminnan kohdetta omalla ja toisen yksilön resursseilla. Tätä kautta ymmärrys aiheesta kasvaa. Suhteinen asiantuntija keskittyy vain sen hetkiseen aiheeseen/ongelmaan. (Edwards, 2010)
Ammatillinen toimijuus	Ammatillinen toimijuus on tulevaisuusorientoitunutta - luokanopettaja ajattelee käsiteltäviä toiminnan kohteita siitä näkökulmasta, kuinka niitä voisi kehittää ja kuinka niihin voisi vaikuttaa tulevaisuudessa paremmin. (Toom, Pyhältö, Rust, 2015)
Toimintajärjestelmä	Toimintajärjestelmä on instituutio tai jokin rakenteeltaan selkeä toimintakulttuuri, jonka rakenteiden sisällä yksilöt vuorovaikuttavat. Toimintajärjestelmän muutos lähtee yksilön erilaisesta ajattelusta ja toiminnasta. (Engeström, 2008)

3. Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Koulun toimintajärjestelmä on monipuolinen. Se sisältää monia ”verkon solmu-kohtia”, joista Engeström mainitsi (katso tutkielman sivu xx). Jokainen koulu-luokka, -ruokala ja opettajainhuone omaa omanlaisen sosiaalisen ympäristön, dynamiikan yksilöiden välillä, joka muovautuu jatkuvasti yksilöiden vuorovaiku-tuksen kautta. Toisaalta koulun tila- ja aika-avaruus on hyvinkin rajattu (Lean-der, 2002; Vadeboncoeur, 2005; Brown & Renshaw, 2006). Ammatillinen toimi-juus kuvaa luokanopettajan toimintaa, tavoitteita ja positioita koulun toimintajär-jestelmässä. Osaltaan hän omaksuu systeemin tarjoamia malleja ja osaltaan muovaa niitä. Luokanopettajan keskeinen rooli kodin ja koulun vuorovaikutuk- sessa asettaa hänet vaikutusvaltaiseksi toimijaksi koulun toimintajärjestelmän rajapintaan. Luokanopettajan, huoltajien ja oppilaan merkityssisällöt koulusta, koulunkäynnin tavoitteista ja käytänteistä saattavat erota paljonkin. Kaksisuun- tainen vuorovaikutus mahdollistaa, muttei takaa yhteisymmärryksen rakentu- mista kodin ja koulun välille. Luokanopettajan tavoitteet ammatillisena toimijana, sekä kyky tulkita kodin resursseja ja motiiveja vaikuttavat siihen, kuinka näitä merkityksiä tuodaan esille, käsitellään ja muovataan.

Tutkimuksen päätarkoitus on selvittää, minkälaisia rakenteita ja tavoitteita, sekä niiden välistä suhdetta luokanopettajat voivat hahmottaa kodin ja koulun vuoro- vaikutuksessa. Tähän liittyy halu löytää uusia tapoja hahmottaa kodin ja koulun vuorovaikutusta. Tämä johtaa pohtimaan sitä, minkälaisia ja kenen tarkoitusp- riä kodin ja koulun vuorovaikutus palvelee? Tutkielman tutkimustehtävä on ku- vata, analysoida ja tulkita, kuinka luokanopettaja määrittää itsensä ammatilli- sena toimijana osana kodin ja koulun vuorovaikutusta, ja miten hän rakentaa yhteistä tietoa kodin ja koulun välille hyödyntäen suhteista asiantuntijuutta. Tut- kimuskysymyksenäni ovat

1) Millä tavoin yhteisen tiedon ja toiminnan kohteen käsitteet muovautuvat teo- reettisella tasolla niiden suhteutuessa vastavalmistuneiden luokanopettajien kä- sityksiin kodin ja koulun vuorovaikutuksesta?

2) Miten haastateltavat hyödyntävät suhteista asiantuntijuutta ja ammatillista toimijuutta laajentaessaan kodin ja koulun vuorovaikutuksessa rakentuneita toiminnan kohteita?

3) Minkälaisia ristiriitoja haastateltavat näkevät kodin ja koulun vuorovaikutuksessa toimintajärjestelmän tasolla?

4. Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa noudatan ajatuksellista järjestystä, jossa ontologisesta ajattelusta siirrytään epistemologiseen ajatteluun ja sitä kautta metodologiaan ja lopulta aineiston tuottamiseen ja analysointiin (Hitchcock & Hughes 1995). Tutkielmani ontologinen ajattelu kiteytyy tutkimuksen historian taitehetkeen, kun Francis Bacon 1600-luvulla haastoi Aristoteleen deduktiivisen tieteellisen ajattelun. Hän tarjosi vaihtoehtoisesti induktiivista lähestymistapaa tutkimuksen tekemiseen (Mouly, 1978). Ihmisen sisäinen todellisuus asetettiin keskusteluyhteyteen ulkoisen todellisuuden kanssa. Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa induktiivisella ja laadullisella tutkimuksella on mahdollista kerätä tietoa tilanteista, jossa jäykempi, määrällinen lähestymis- ja analyysin tapa saattaa kadottaa tärkeitä merkitysyhteyksiä. Koulun ja kodin vuorovaikutus sisältää lukuisia eri toimijoita, motiiveja, käytänteitä ja ympäristöjä, jotka yhdessä muodostavat vaikeasti hahmotettavan kokonaisuuden. Joskus uuden löytämiseen tarvitaan eksploraatiivista lähestymistapaa:

"All advances of scientific understanding, at every level, begin with a speculative adventure, an imaginative preconception of what might be true—a preconception which always, and necessarily, goes a little way (sometimes a long way) beyond anything which we have logical or factual authority to believe in. It is the invention of a possible world, or of a tiny fraction of that world. The conjecture is then exposed to criticism to find out whether or not that imagined

world is anything like the real one. Scientific reasoning is therefore at all levels an interaction between two episodes of thought—a dialogue between two voices, the one imaginative and the other critical; a dialogue, if you like, between the possible and the actual, between proposal and disposal, conjecture and criticism, between what might be true and what is in fact the case.” (Medawar, 1972, s.22)

4.1. Tutkielman metodologia ja metodi

Epistemologinen ajatteluni tutkielmassa yhdistää yksilöiden kuvaaman todellisuuden ja sen sisältämän tiedon sekä empiiriseen tutkimukseen perustuvan teoreettisen tiedon. En kuvaa tarkemmin teoreettista tietoa tässä luvussa, sillä koen tutkielman teoria-osuuden avaavan omaa teoreettista käsitystäni tutkielman aiheesta. Yksilöiden kuvaaman todellisuuden tutkimiseen käytän etnometodologista lähestymistapaa. Etnometodologia on kiinnostunut siitä, kuinka ihmiset luovat merkityksiä heidän jokapäiväisessä elämässään. Tämän suuntauksen tavoitteena on ymmärtää sosiaalisia ympäristöjä ja saavutuksia niiden omilla säännöillään, sisältä käsin (Burrell, Morgan, 1979). Tätä tutkitaan indeksiivisesti ja refleksiivisesti. Indeksiivisyys viittaa niihin tapoihin, joilla toimintaa ja tulkintoja tuotetaan interaktiivisessa ja yhteenkietoutuneessa suhteessa sosiaalisen kontekstin kanssa. Refleksiivisyys viittaa siihen, kuinka kaikki kulttuuriset tulkinnat - kuvaukset, analyysit, kritiikki - ja sosiaalinen ympäristö toimivat aina suhteessa toisiinsa. (Louis, Keith, Lawrence, 2000). Koska oma tutkielmani käsittelee luokanopettajien kuvaamaa todellisuutta ja sen teoreettista tasoa, nojaan enemmän refleksiiviseen tutkimustapaan. Minua kiinnostaa myös indeksii- vinen lähestyminen - toiminnan ja tulkintojen tuottaminen sosiaalisessa kontekstissa - mutta tässä tutkielmassa etenkin toiminta välittyy luokanopettajien kuvausten eli tulkintojen kautta. Toimintaan eli tässä tutkielmassa kodin ja koulun vuorovaikutukseen osallistuvien yksilöiden tulkinnat välittyvät ensin luokanopettajille ja lopulta minulle luokanopettajan tulkintana tapahtuneesta toiminnasta. Etnometodologit voidaan jakaa kahteen tyyppiin; lingvistisiin (linguistic) ja tapauskohtaisiin (situational). Lingvistiset etnometodologit keskittyvät kielen käyttöön ja tapoihin, joilla vuorovaikutustilanteet rakentuvat. He uskovat, että

sanoihin voi latautua paljon indeksiivistä merkityslatausta, jotka voi hahmottaa tutkimuksen avulla. Tapauskohtaiset etnometodologit keskittyvät itse sosiaali-
seen vuorovaikutustilanteeseen; miten ihmiset neuvottelevat ja samalla muo-
vaavat omaa sosiaalista ympäristöään. (Louis, Keith, Lawrence, 2000). Lähes-
tymiseni tutkielmassa on enemmän lingvistinen kuin tapauskohtainen, sillä en
tutki suoraan vuorovaikutustilanteita, vaan luokanopettajien kuvauksia niistä.

Pystyäkseen jäsentämään kodin ja koulun vuorovaikutuksen monitasoista luon-
netta, koen tarvetta aineiston teoreettiselle tarkastelulle. Metodologinen lähtö-
kohtani sisältää luontaisesti kaksi vaihetta: kodin ja koulun vuorovaikutuksen in-
duktiivisen todellisuuden selvittämisen ja sen teoreettisen jäsennyksen suhtei-
sen asiantuntijuuden, yhteisen tiedon ja ammatillisen toimijuuden avulla.

Tutkielmani on laadullinen ja siinä käytetään menetelmällisesti fenomenografisia
piirteitä. Fenomenografia lähestyy aineistoa ensin induktiivisesti haastateltavien
todellisuuksien kautta ja sitten deduktiivisesti teorian kautta (Syrjälä, Ahonen,
Syrjäläinen, Saari, S, 1994). Täten se edustaa kriittistä realismia; suuntaus hy-
väksyy jonkintasoisen positivistisen käsityksen todellisuudesta, mutta että yksilöt
tarkastelevat sitä sosiaalisen ympäristön ja omien käsitystensä kautta. Tämä tu-
kee tutkimustehtävää ja tutkimuskysymyksiin vastaamista, jossa tavoitteena on
ymmärtää luokanopettajaa kodin ja koulun yhteisymmärryksen rakentajana. Me-
todologia lähtee liikkeelle yksilöiden kokemusmaailmasta, josta lopuksi etsitään
teoreettista johdonmukaisuutta. Pääpaino ei ole aineiston määrässä. Tarkoitus
on löytää laadullisesti korkeatasoinen yhteys aineiston kautta kuvattujen merki-
tyssisältöjen ja teorian välillä (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen, Saari, 1994). Uljens
(1989) mainitsee, kuinka aineistolle on teoriassa rajaton määrä tulkintamahdollii-
suuksia. Käytännössä tulkintamahdollisuuksia rajoittaa useat tekijät: tulkinnan
näkökulma, konteksti, kommunikoitavuuden vaatimus ja kysymyksenasettelu toi-
mivat muun muassa perustana aineiston tulkinnalle. Aineiston ja teorian uusista
yhteyksistä voi muodostua uudenlainen teoreettinen synteesi. Tästä näkökul-
masta tutkielmani on eksploratiivinen, vaikkakin synteesi pohjaa tutkielman teo-
reettiseen viitekehykseen.

4.2. Aineiston tuottaminen, valinta ja analyysi

Tutkielmani aineistona on kolmen kasvatuspsykologiaa opiskelleen luokanopettajan teemahaastattelut sekä heidän kirjoittamia uskomuksia kodin ja koulun vuorovaikutuksesta väittämien muodossa. Käytän aineiston analysoimiseen fenomenografista lähestymistapaa ja analyysia. Analyysiin kuuluu kaksi vaihetta. Ensimmäisessä vaiheessa kartoitetaan haastateltavien merkityssisältöä kodin ja koulun vuorovaikutuksesta. Tämän jälkeen näistä merkityksistä muodostetaan kategorioita tutkimuskysymysten avulla, tarkoituksena kuitenkin säilyttää haastateltavien kuvaama 'todellisuus'. Toisessa vaiheessa kategorisointeja kuvataan, jäsennetään ja tulkitaan tutkielman teoreettisen viitekehyksen avulla. Tutkielma edustaa siis kriittistä realismia; sosiaalinen todellisuus voidaan nähdä yhteisenä ja objektiivisena, mutta se rakentuu yksilöiden käsityksistä.

Aineiston koonnin menetelmänä käytin puolistrukturoitua teemahaastattelua. Haastattelin kolmea luokanopettajaa. Luokanopettajista kaksi oli toista lukuvuotta töissä luokanopettajina ja yksi kolmatta lukuvuotta. Luokanopettajaopintojen pääaineena oli ollut kasvatuspsykologia Helsingin yliopistossa. Haastateltavien valintakriteerini perustuivat tutkielman eksploratiiviseen luonteeseen. Tutkielman tavoite oli löytää laadullisesti merkittäviä ja uusia tapoja hahmottaa kodin ja koulun vuorovaikutusta. Kasvatuspsykologian opinnoissa opiskellaan ryhmä- ja vuorovaikutustaitoja, sekä oman toiminnan reflektiota ja metakognitiota. Koin, että nämä ominaisuudet voisivat olla hyödyksi tutkielman tutkimustavoitteen näkökulmasta. Valitsin toista ja kolmatta lukuvuotta töissä olevia luokanopettajia siksi, että heidän ammatillisen toimijuutensa kehitysaste suhteessa koulun toimintajärjestelmään olisi samalla tasolla. Uran alussa ammatillinen toimija ottaa vaikutteita koulusta, muttei ole vielä vakiinnuttanut kaikkia ammatillisia käytänteitään. Toisen ja kolmannen lukuvuoden opettajilla on myös jo kertynyt jonkin verran kokemuksia ja sitä kautta omia näkemyksiä kodin ja koulun vuorovaikutuksesta. Valitsin haastateltavat kolmesta pääkaupunkiseudun eri alueen koulusta.

Haastatteluiden yksilöllinen kesto oli noin tunti. Haastattelun teemat olivat

- kasvatopsykologian opintojen vaikutus luokanopettajuuteen,
- kodin ja koulun vuorovaikutus toimintajärjestelmän tasolla,
- omat ominaisuudet ja tyyli kodin ja koulun vuorovaikuttajana,
- oppilaan ja huoltajien vaikutus kodin ja koulun vuorovaikutukseen,
- luokanopettajan autonomia ja ammatti kodin ja koulun vuorovaikutuksessa,
- kodin ja koulun ristiriidat ja
- kodin ja koulun vuorovaikutusta koskevat tavoitteet ja toiveet.

Kysymykset vaihtelivat hieman haastattelujen välillä. Kysymyksiä oli yhteensä noin 40 ja keskimäärin 4 kysymystä muuttui seuraavaan haastatteluun.

Ohjeistin haastateltavia kirjoittamaan uskomuksiaan kodin ja koulun vuorovaikutuksesta väittämien muodossa. Uskomukset kirjoitettiin juuri ennen haastattelua. Annoin ohjeistuksen kuvaillen lyhyesti käyttöteorian käsitteen (Stenberg, Karlsson, Pitkäniemi, Maaranen, 2014) ja selitin uskomusten kirjoittamisen käyttöteorian viitekehyksessä. Käyttöteoria kuvaa, mitä yksilö tietää, uskoo ja ajattelee jostain tietystä ilmiöstä. Ohjeistin haastateltavia kirjoittamaan noin neljästä kymmeneen väittämää. Kaksi haastateltavaa kirjoittivat kuusi ja yksi seitsemän väittämää. Väittämien kirjoittaminen tuntui jäsentävän haastateltavien omaa käsitystä kodin ja koulun vuorovaikutuksesta ja suuntaavan sitä tutkielman aiheeseen.

Analysoin aineistoa käyttäen fenomenografista analyysia. Fenomenografisen analyysin voi jakaa viiteen vaiheeseen:

1. Empiirisen aineiston lukeminen.

2. Analyysin kohteena olevien ilmausten etsiminen ja tulkinta.
3. Merkityssisältöjen vertailu toisiinsa.
4. Merkityskategorioiden kuvaaminen abstraktimmalla, teoreettisemmalla tasolla.
5. Kuvauskategoriajärjestelmän muodostaminen.

(Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen, Saari, 1994)

Tarkoitukseni oli löytää merkitysten välillä yhteyksiä, sitä kautta kategorioita ja mahdollisesti jotain hierarkisuutta kategorioiden välillä. Käytin kuvauskategorioiden järjestämiseen horisontaalista, vertikaalista ja hierarkista tapaa. Horisontaalisella tasolla kuvauskategoriat ilmentävät samanarvoisia käsityksiä ilmiöstä, erojen ollessa sisällöllisiä. Vertikaalisella tasolla käsitykset on järjestetty ylhäältä alas etenevään järjestykseen jonkin valitun perusteen mukaan. Peruste voi olla esimerkiksi yleisyys aineistossa tai ajallinen ominaisuus. Hierarkkisella tasolla kategoriat ilmentävät usein jotain laaja-alaisempaa tai teoreettisesti kompleksisempaa käsitystä. (Haapaniemi, 2013). Merkityssisältöjen luokittelu kategorioihin oli perusteltua, jotta pystyin vertailemaan luokanopettajien kuvaamia todellisuuksia keskenään ja löytämään keskeisiä elementtejä kuvatusa vuorovaikutuksen dynamiikasta. Kuvauskategoriat auttoivat minua analysoimaan ja kuvaamaan aineistoa teoreettisella tasolla. Koska ensimmäinen ja päätutkimuskysymykseni on lähtökohdiltaan teoreettisempi kuin kaksi muuta tutkimuskysymystä, pyrin vastaamaan siihen etenkin analyysin viidennessä vaiheessa.

Käytin haastattelujen litteroimiseen Three Voices Media -nimistä litterointipalvelua. Aineiston litteroi Pekka Ruuskanen. Luin litteraatit kahteen kertaan, ennen kuin aloin etsiä aineistosta ilmauksia, jotka liittyisivät jollain tasolla tutkimustehtävään ja tutkimuskysymyksiin. Luin myös haastateltavien kirjoittamat väittämät aluksi useaan otteeseen - yli kymmenen kertaa - ennen kuin aloin etsiä litteraateista ilmauksia. Kolmannella lukukerralla kirjoitin kysymykset ja haastateltavien

vastaukset tiivistelminä tekemääni taulukkoon. Tiivistelmien kirjoittamisen tarkoitus oli tiivistää vastauksista olennaisia merkityksiä nopeammin luettavaan muotoon. Pyrin kuitenkin kirjoittamaan kaikki vastauksissa ilmenneet merkitykset ylös. Jokaiselle haastattelulle oli oma taulukko. Yhteensä taulukoista tuli noin 50 sivua dataa yhtenä pdf-tiedostona. Tiivistelmiä kirjoittaessani peilasin haastateltavien vastauksia myös heidän kirjoittamiinsa väittämiin. Tarkoitukseni oli vertailla väittämien ja haastatteluvastauksien merkityksiä. En kuitenkaan kokenut perustelluksi muokata tai tiivistää itse väittämiä, vaan pidin ne alkuperäisessä muodossaan. Neljäs lukukerta kohdistui kolmannella lukukerralla kirjoittamiini tiivistelmiin, joista löytyvistä merkityksistä jäsensin merkityskategorioita. Merkityskategorioiden jäsenitys tapahtui merkityksiä vertailemalla; mitä yhteyksiä niillä oli toisiinsa ja miten ne erottuivat toisistaan.

Merkityskategorioiden muodostamisen jälkeen siirryin analyysin neljänteen vaiheeseen. Toteutin samanlaisen jäsenityksen, kuin kolmannessa vaiheessa. Etsin kategorioiden välillä yhteyksiä, jotka liittyisivät haastateltavien käsitykseen kodin ja koulun vuorovaikutuksesta, mutta myös teoreettiseen tietoon suhteisesta asiantuntijuudesta, ammatillisesta toimijuudesta ja yhteisestä tiedosta. Etsin ja lopuksi asetin merkityskategoriat yhteyteen toisiinsa käyttäen horisontaalista ja vertikaalista jäsenitystä. Muodostin kaksi visuaalista ja teoreettista kuvauskategoriaa kuvaamaan analyysin neljännen vaiheen tuloksia. Kuvio 1 ja kuvio 2 kuvaavat näitä kahta kuvauskategoriaa. Esittelen kuviot Tulokset ja niiden tulkintaa - luvussa. Kuvio 2 vastaa osittain kolmanteen tutkimuskysymykseen ja kuvio 1 osittain toiseen tutkimuskysymykseen.

Lopuksi etenin analyysin viidenteen vaiheeseen. Viides vaihe on teoriapainotteinen; hyödynsin neljännessä vaiheessa muodostamiani kuvauskategorioita, jotka yhdistin kuvauskategoriajärjestelmäksi. Päättämiskysymykseni ohjasi viidenteen vaiheen analyysia. Koska pyrin vastaamaan neljännessä vaiheessa toiseen ja kolmanteen tutkimuskysymykseen ja analysoin viidettä vaihetta neljännen vaiheen kautta, kuvauskategoriajärjestelmässä on integroituna myös kuvioiden 1 ja 2 horisontaaliset ja vertikaaliset jäsenitykset. Ne eivät enää asetu pelkästään ho-

risontaaliselle ja vertikaaliselle janalle, vaan niihin on lisätty hierarkinen ulottuvuus. Kuvio 3 kuvaa viidennen vaiheen analyysin tuloksena syntynyttä kuvauskategoriajärjestelmää.

5. Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Kun viitataan aineistoon, teksti on imperfektissä. Kun viitataan tulkintaan tai teoriaan, teksti on preesensissä. Tutkielman tulokset esitetään vastaamalla ensin kolmanteen, sitten toiseen ja lopuksi ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Kolmanteen tutkimuskysymykseen vastataan alaluvussa 5.1., toiseen alaluvussa 5.2. ja ensimmäiseen alaluvussa 5.3. Kolmanteen ja toiseen tutkimuskysymykseen vastataan esittelemällä fenomenografisen analyysin neljännen vaiheen tuloksia ja niiden tulkintaa. Tulokset esitellään siis tekstimuodossa, haastateltavien sitaatteina, sekä kuvauskategoria 1:n ja kuvauskategoria 2:n avulla. Analyysin neljännessä vaiheessa haastateltavien litteraateista muodostetut merkityssisällöt (jotka on koottu kolmannessa vaiheessa tutkimuskysymysten ohjaamana) asetetaan horisontaaliselle ja vertikaaliselle tasolle kuvauskategorioiksi. Tekstimuodossa ja sitaatteina kuvatut tulokset edustavat myös analyysin kolmatta vaihetta, mutta ensisijaisesti neljättä vaihetta. Ensimmäiseen ja päätutkimuskysymykseen vastataan teoreettisen kuvauskategoriajärjestelmän avulla, joka on samalla tutkimustulosten kokonaisvaltainen yhteenveto. Malli on rakentunut fenomenografisen analyysin viiden vaiheen kautta ja se on viidennen analyysivaiheen lopputulos.

Ennen alalukuja esitellään haastateltavien kirjoittamat väittämät. Alla on haastateltaville esittämäni kysymys ja haastateltavien vastaukset.

Esittämäni kysymys: *Minkälainen käyttöteoria eli minkälaisia ajatuksia ja uskomuksia sinulla on kodin ja koulun vuorovaikutuksesta luokanopettajana?*

Haastateltava 1

1. *On tärkeää, että vanhemmat ja koulu tekevät yhteistyötä eli ovat yhteydessä toisiinsa ja tuntevat toistensa toimintaperiaatteet.*
2. *On tärkeää, että toimintaperiaatteet olisivat yhtenäiset ainakin tärkeiltä osin.*
3. *Molemminpuolinen kunnioitus on tärkeää yhteistyön kannalta.*



4. *Opettajan tulee olla johdonmukainen yhteistyössään kodin kanssa; esim. tietyt asiat ja tapahtumat raportoidaan aina kotiin tai että tietyissä tilanteissa yhteistyötä kodin kanssa tiivistetään.*
5. *Opettajan tulee puhua aina neutraalisti ja rakentavasti vanhemmista lapsille.*
6. *Esimiehen tulee tukea alaistaan eli opea kodin ja koulun välisissä konflikteissa.*

Haastateltava 2

1. *Vuorovaikutuksen tulisi olla yhteisistä päämääristä kumpuavaa ja yhteistyöhön pyrkivää.*
2. *Vuorovaikutuksen tulisi perustua molemminpuoleiseen arvostukseen ja kunnioittamiseen.*
3. *Koulun ja kodin vuorovaikutus on usein suoraan yhteydessä myös oppilaan kokemukseen koulunkäynnin mielekkyydestä.*
4. *Koulu ja koti ovat molemmat kasvatuksen asiantuntijoita, ja oppilaan kasvun tukemiseksi näiden tahojen välinen vuorovaikutus on tärkeää.*
5. *Koulun ja kodin välisen vuorovaikutuksen laatu tuntuu herkemmin jäävän koulun vastuulle.*
6. *Oppilaan, koulun, opettajien ja myös kodin etu on, että koulun ja kodin vuorovaikutus on toimivaa.*

Haastateltava 3

1. *Kodin ja koulun yhteistyö toimii erityisen hyvin silloin, kun vuorovaikutus on molemminsuuntaista.*
2. *Opettajana käytän aikaa yhteydenpitoon koteihin.*
3. *Koulun ja kodin välisellä vuorovaikutuksella on mahdollisuus tukea oppilaan kasvua, kehitystä ja oppimista.*
4. *Koulun ja kodin välinen yhteistyö ei ole aina helppoa, jos esimerkiksi arvo- maailmat poikkeavat paljon toisistaan.*

5. *Opettajan työssä saattaa yhteydenpitoon koteihin mennä paljonkin aikaa.*
6. *Kodin ja koulun välistä vuorovaikutusta on paljon erilaista ja eritasoista.*
7. *Yhteistyö vanhempien kanssa on välillä hyvinkin palkitsevaa.*

5.1 Koulun toimintajärjestelmän määrittämä rakenne kodin ja koulun vuorovaikutukselle ja sen aikaansaamat jännitteet

Tässä alaluvussa vastaan kolmanteen tutkimuskysymyksen. Alaluvun otsikko kuvaa haastateltavien ajatuksia koulun toimintajärjestelmän vaikutuksista kodin ja koulun vuorovaikutukseen. Aineistossa koulun toimintajärjestelmä asetti väljät, mutta selvästi hahmotettavat raamit luokanopettajalle toteuttaa kodin ja koulun vuorovaikutusta. Raamit rakentuivat koulun sosiaalisista normeista ja koulun vakiintuneista käytänteistä. Koululla oli tietyt vakiintuneet ja strukturoidut huoltajien ja luokanopettajan tapaamiset. Näitä olivat esimerkiksi lukukauden alussa oleva vanhempaintapaaminen, lukuvuoden puolivälissä järjestettävä arviointikeskustelu ja lukuvuoden päättäjäiset. Koulun määrittelemiä kodin ja koulun tapaamisia ei ollut siis kuin muutama lukuvuoden aikana. Vuorovaikutus toteutettiin näiden kasvotusten kohtaamisten lisäksi sähköisen Wilma-järjestelmän kautta. Rehtori lähetti järjestelmän kautta yleisluontoisia, koko koulua koskevia tiedotteita, ja luokanopettaja tiedotti luokkansa asioista. Haastateltavat lähettivät Wilman kautta viestejä kotiin vähintään viikottain. Kodin ja koulun vuorovaikutuksesta jaettiin ajatuksia opettajien kesken, usein opettajainhuoneessa:

” Kyllä mä luulen, että jos tuonne opehuoneeseen menee niin ei varmaan mee pitkää hetkeä tai...päivä voi olla jo liian pitkä ajallinen tila etteikö jo päivänkin sisällä tulis puhuttua jotain koulun ja kodin väliseen vuorovaikutukseen liittyvää. Nytkin esimerkiksi, kun lähin opehuoneesta niin muistan heti, että siellä oli puhetta koulun ja kodin välisestä vuorovaikutuksesta.”. (Haastateltava 2)

Haastateltavat suhteuttivat omaa kodin ja koulun vuorovaikutustaan koulun käytänteisiin, mutta ennen kaikkea siihen, kuinka muut luokanopettajat suhtautuivat yleisesti kodin ja koulun vuorovaikutukseen. Haastateltavat kokivat saavansa viestiä muilta luokanopettajilta, että luokanopettajan ammatissa on paljon muita-

kin työalueita, kuin kodin ja koulun vuorovaikutus. Tämä tuntui olevan yksi perustelu luokanopettajien yleiseen asennoitumiseen kodin ja koulun vuorovaikutukseen.

”...mä puhuin just tässä kollegoiden kanssa alkusyksystä ja sitten monet oli sitä mieltä, että minimaalisesti yhteydenpitoa koteihin, että koska se on myös aika aikaavievää...” (Haastateltava 3)

Aineistosta välittyi toimintajärjestelmän yleinen ilmapiiri; suositeltava lähestyminen kodin ja koulun vuorovaikutukseen oli pitää suhteellisen vähän yhteyttä kotiin. Tämä voi tuottaa jännitteitä luokanopettajan ajatuksiin kodin ja koulun vuorovaikutuksesta, jos omat näkemykset eroavat muiden luokanopettajien/koulun ammatillisen yhteisön näkemyksistä ja vuorovaikutusta haluaisikin lisätä. Tuntuu, että koulun toimintajärjestelmä ei sosiaalisesti tukenut luokanopettajia lisäämään kodin ja koulun vuorovaikutusta, muttei suoranaisesti estänytäkään sitä. Aktiivisemmat luokanopettajat huomattiin ja heidät nähtiin normaalista poikkeavina:

”Jotain yksittäisiä tapauksia on jotain tämmösiä superihmisiä opettajina, jotka oikein tykkää niitä vanhempia nähä, mutta ite ainakin ja monet muutkin kollegat tuntuu kuormittuvan siitä (kodin ja koulun vuorovaikutuksesta)...” (Haastateltava 1)

Näyttää siltä, että toimintajärjestelmä osallistui aktiivisemmin kodin ja koulun vuorovaikutukseen, kun oppilaalla ilmeni jokin itseään tai muita koulun yksilöitä hankaloittava ongelma. Luokan ja sen oppilaiden toimiessa koulun kontekstissa normaalisti, koulu ei puuttunut tai kiinnittänyt huomiota luokanopettajan kodin ja koulun vuorovaikutukseen. Siinä tapauksessa, jos oppilaalla oli koulun viitekehyksessä jokin esille noussut ongelma, voitiin koulun resursseja tarjota luokanopettajan tueksi. Tällöin luokanopettaja saattoi toteuttaa kodin ja koulun vuorovaikutusta yhteistyössä muiden koulun henkilökunnan jäsenten kanssa, tai koulun ulkopuolisen viranomaisen, esimerkiksi sosiaalityöntekijän kanssa. Jos oppilaalla ei ilmennyt ongelmia, koulu ei antanut ylimääräisiä resursseja. Haastateltavat saivat, että tällöin muiden luokanopettajien viesti ja koulun toimintajärjestelmän fasilitoimat luokanopettajan ja huoltajien tapaamiset tuntuivat painottavan enemmän neutraalia ja tiedottavaa kodin ja koulun vuorovaikutusta. Nämä painotukset tuntuvat vähentävän positiivisävytteistä ja kaksisuuntaista viestintää.

Toimintajärjestelmän käytänteet ja ilmapiiri muodostavat rajat, joiden sisällä luokanopettaja on autonominen toimija. Koulu ei tuntunut antavan juurikaan ohjeita kodin ja koulun vuorovaikutukseen:

”...yllättävän vähän on saanut koululta tukea tähän, että kyllä se jossain määrin on aika paljon itsestä lähtöstä.” (Haastateltava 3)

Haastateltavat käyttivät koulun jo olemassaolevia viestintäkanavia ja perinteisiä vuosittaisia kohtaamisia, jotka tapahtuvat koulun tiloissa valmiiksi määritellyssä kontekstissa. Toimintajärjestelmä ohjasi luokanopettajan ajatuksia, kuinka vuorovaikutusta tulisi toteuttaa. Tästä huolimatta he kokivat olevansa autonomisia toimijoita kodin ja koulun vuorovaikutuksessa:

”No kyllä mä uskon, että tietyllä tavalla aika paljonkin...voisin osallistaa kotia enemmän tässä meidän kouluhommassa, että heillä olis mahdollisuus vaikuttaa ja muuta. Ja sitten ylipäättään pystyn päättämään just, että kuinka pitkiä Wilma-viestejä kirjoittelen ja kuinka tiheesti tai kuinka herkästi soitan kotiin asioista tai...mahdollisuuksia on.” (Haastateltava 2)

Yksi haastateltava totesi, että toimintajärjestelmä voisi antaa vapauden organisoida esimerkiksi uudenlaisia kohtaamisia opettajan ja kodin kesken koulun tiloissa, vaikka se ei suoranaisesti kannusta siihen:

”Että jos kokisin ja haluaisin pitää vaikka jonkun yhteisen illan täällä vanhempien ja lasten kanssa niin pystyn sellaisia järjestämään.” (Haastateltava 2)

Tämä kertoo siitä, kuinka koulun tilat ja aikataulut huomioon ottaen koulussa voisi kehittää uudenlaisia kohtaamisen väyliä. Haastateltavat eivät kuitenkaan käyttäneet autonomiaa uusien vuorovaikutusalustojen luomiseen. He liittivät tämän autonomian ensisijaisesti vuorovaikutuksen määrään ja sisältöön, sekä sisällön laatuun. Haastateltaville ei asetettu kotiin viestittämiseen ylärajaa koulun toimesta. Alarajan he kokivat olevan hyvin alhaalla, yksisuuntaisessa ja tiedottavassa viestinnässä. Haastateltavat saivat päättää viestien aihealueet ja muotoilla viestit itse. He kuitenkin vertailivat ja suhteuttivat omaa vuorovaikutustyyliään muihin luokanopettajiin.

Luokanopettaja voi kokea jännitteitä kodin ja koulun vuorovaikutuksesta oman autonomian, toimintajärjestelmän käytänteiden ja sosiaalisen ilmapiirin välillä. Toimintajärjestelmän käytänteet yhtenäistävät kodin ja koulun vuorovaikutuksen alustoja luokanopettajien välillä. Toimintajärjestelmän sosiaalinen ilmapiiri kodin

ja koulun vuorovaikutuksesta yhtenäistävät sitä, kuinka luokanopettajat positioivat ja arvottavat kodin ja koulun vuorovaikutuksen osaksi työnsä kokonaisuutta. Näistä tuntui seuraavan aineistossa enemmän neutraalia ja tiedottavaa, sekä oppilaan tuen tarpeisiin painottuvaa vuorovaikutusta. Luokanopettajan autonominen asema mahdollisti näiden painotusten muuttamisen ja kykeni luomaan suuriakin eroja luokanopettajien käsityksiin tavoiteltavasta ja laadukkaasta kodin ja koulun vuorovaikutuksesta. Haastateltavilla voidaan havaita jännitteisiä merkityksiä toimintajärjestelmän ja heidän toimijuutensa välillä:

”...mutta sitten mä kuitenkin totesin, että se (minimaalinen yhteydenpito koteihin) ei toimi, koska sit mä kuitenkin haluan, että ne vanhemmat tietää miten täällä menee ja monet onkin sitten ollu ihan tyytyväisiä, että kerrotaan...” (Haastateltava 3)

Edellä mainitut jännitteet ilmenivät kuitenkin toimintajärjestelmän sisällä. Luokanopettaja jakaa saman käsitteistön, työympäristön ja ammatillisen viitekehyksen muiden koulun toimijoiden kanssa. Monitulkintaisuus ja jännitteisyys lisääntyvät, kun haastateltavat avaavat käsityksiään kodin vuorovaikuttamisen rakenteista. Kun luokanopettaja koki olevansa yksi osa laajempaa toimintajärjestelmää, kodin näkökulmasta luokanopettajan rooli siinä nähtiin usein kaikkein keskeisimpänä; voi olla, ettei huoltaja tiedä koulusta muita työntekijöitä, kuin lapsensa luokanopettajan.

”Se on tosi iso se (luokanopettajan) rooli (kodin ja koulun vuorovaikutuksessa). Mun mielestä se on se päärooli kuitenkin, koska monet kodin tyypit ei välttämättä ees tiedä kuka on rehtori tai mitään, että se luokanopettaja on se lapsen tärkein koulun henkilö, että se luokanopettaja edustaa sitä koulua usein sitten tälle perheelle ja tälle kodille.” (Haastateltava 2)

Luokanopettaja näyttäytyi koko koulun edustajana, vaikka hoitikin vain luokkansa asioita. Huoltajien käsitys koulun arvoista ja toimintatavoista välittyi pääosin luokanopettajan kerronnan kautta ja mahdollisesti henkilöityy luokanopettajaan, jos luokanopettaja on ainoa huoltajien tuntema koulun työntekijä. Toimintajärjestelmä voi näyttäytyä huoltajille laajempänä järjestetyissä tapahtumissa, kuten joulun ja kevätjuhlassa, sekä esimerkiksi rehtorin koko koulua koskevissa tiedotteissa. Ne ovat kuitenkin määrällisesti hyvin pieni osa kodin ja koulun vuorovaikutuksesta ja koskevat enemmän yhteisöä, kuin yksittäisiä oppilaita. Laajempaan

monien työntekijöiden toimintajärjestelmänä koulu hahmottui huoltajille myös silloin, kun muu koulun henkilökunta osallistui ratkaisemaan jotain oppilaan tiettyä haastetta. Usein tällöin puhuttiin tuen tarpeen oppilaasta. Luokanopettajan autonomiset ratkaisut vaikuttivat paljon siihen, kuinka huoltaja hahmotti koulun toimintajärjestelmän kokonaisuutena, ja lapsensa paikan siinä.

Haastateltavien mukaan oppilas on kodin ja koulun vuorovaikutuksen merkittävä toimija ja toimii siinä monella eri tasolla. Kun huoltaja toimii pääosin koulun toimintajärjestelmän ulkopuolella, oppilas on samanaikaisesti kotinsa, kuin koulunakin edustaja. Oppilaalle oma luokka on usein merkittävin paikka koulun toimintajärjestelmässä, ja jonka kautta hän hahmottaa koulua ja paikkaansa siinä. Oppilas välittää tietoa koulusta kotiin ja toisinpäin.

”[oppilaat puhuvat kodin kuulumisia] Päivittäin melkein joka oppitunti. Riippuu vähän.” (Haastateltava 2)

Luokanopettajat kertoivat, että oppilas välittää tietoa kuulumisten muodossa; mitä oppilaan näkökulmasta merkittävää viime aikoina on tapahtunut. Haastateltavat näkevät oppilaan/lapsen vaikutuksen kodin asenteisiin koulua kohtaan tärkeänä. Oppilaan tulkinnat vaikuttavat olevan enemmän henkilökohtaisesti väritynyttä ja tunnelatautunutta, kuin opettajan välittämät tulkinnat huoltajille. Oppilaat kertovat koulupäivän tapahtumista tulkintojaan, joista huoltajat tekevät tulkintoja. Joskus tulkintojen ketju voi päätyä hyvin erilaiseen käsitykseen tapahtuneesta yksilöiden välille:

”kerran me lähdettiin mun oppilaiden kaa johonkin puistoon. Piti mennä pelaileen sinne, mutta sitten kun me käveltiin sinne niin ne oppilaat villiinty ihan täysin ja ne lähti juokseen jonnekin teille ja pelloille ja sit mä otin sen jengin kiinni ja käskin, että nyt palataan koululle, että ei tästä tuu mitään, että en mä lähe tämmösen jengin kaa mihinkään, että pitää osata kävellä täällä kunnolla sääntöjen mukaan, että muuten tulee vaaratilanteita ja sit me lähettiin koululle ja sit yks oppilas sai hirveet raivarit ja meinas hyökätä mun päälle, se ei tykänny siitä, että mä rajasin sitä toimintaa ja sitten siitä tuli sit hirvee soppa ja sitten jotkut vanhemmat just tai yhen vaikean vanhempi laitto viestiä, että siellä kiltitkin oppilaat on nyt itkenny, että mä oon tehny jotain tosi väärin nyt siellä töissä ja mä yksinkertaisesti vain rajasin oppilaita siten, että ei tuu vaaratilannetta.”

Haastateltavat toivoivat, että huoltajat suhtautuisivat oppilaiden välittämään tietoon tiedostaen sen kokemuksellisen ja henkilökohtaisen luonteen.

Kodin ja koulun vuorovaikutuksen sisältö liittyy hyvin vahvasti oppilaan hyvinvointiin, kasvuun ja kehitykseen. Oppilas on usein jollain tasolla myös kodin ja koulun vuorovaikutuksessa käsiteltävä toiminnan kohde. Silti aineistosta ei noussut paljoa tilanteita, jossa toiminnan kohteen määrittelyyn olisivat osallistuneet opettaja, oppilas ja huoltajat samanaikaisesti. Kuviossa 2 näkyy, miten yksilöt vuorovaikuttavat toistensa kanssa suhteessa koulun toimintajärjestelmään.



Kuvio 1. Ensimmäinen kuvauskategoria. Vertikaalinen taso kuvaa yleisyyttä aineistossa, horisontaalinen taso kuvaa kodin ja koulun vuorovaikutuksen ilmentymiä eri positioissa.

Usein kodin ja koulun vuorovaikutuksessa toimivat samanaikaisesti opettaja ja oppilas, huoltaja ja lapsi tai opettaja ja huoltaja. Haastateltavat eivät osallistaneet oppilaita suoraan samaan keskusteluyhteyteen huoltajien kanssa, vaikkakin he käsittelivät kodin ja koulun asioita oppilaan kanssa. Tätä tapahtui koulupäivän aikana koulun toimintajärjestelmän tilanteissa - oppitunneilla, välitunneilla, ruokassa ja niin edelleen. Toiminnan kohteena oli usein oppilaan haasteet koulussa. Haastateltavat eivät kuitenkaan avanneet sitä, kuinka hyvin oppilas ymmärsi omien haasteidensa koskevan kodin ja koulun vuorovaikutusta. Haastateltavat tuntuivat kohtelevan oppilasta suojelevasti kodin ja koulun vuorovaikutuksessa:

”Opettajan tulee puhua aina neutraalisti ja rakentavasti vanhemmista lapsille” (Haastateltava 1, väittäjä 5).

Tämän seurauksena huoltajat vastaanottivat päivän/viikon tapahtumista lapsensa ja luokanopettajan tulkinnat, joka taas vaikuttaa huoltajan käsityksiin koulusta ja vuorovaikutustyyliin kodin ja koulun välillä. Mitä enemmän eri vuorovaikutuspareja on, sitä enemmän tulee tulkintoja ja sitä kautta konflikteja. Huoltajat tuntuvat kritisoivan suhteessa enemmän opettajia, kuin toisinpäin. Tähän liittyy se, että huoltajat kohtaavat opettajan yksityishenkilöinä ilman ammatillisia velvoitteita. Toisaalta he ovat ilman ammatin tuomaa suojaa. Kun erilaisten tulkintojen aiheuttamaa konfliktia selvitetään, aihe on henkilökohtainen ja tunteita nostattava.

”Ja sit joskus oon joutunu konfliktitilanteessa sit jos ei oo mun selitykset menny läpi niin sit mä oon pyytäny siihen vaikka kuraattorin selvittää lisää asiaa mun kanssa ja on tavattu vanhempi...” (Haastateltava 1)

Kodin ja koulun eroavien tulkintojen vähentämisellä ja kaksisuuntaisella vuorovaikutuksella tuntui olevan jännitteiden ennaltaehkäisyyn ja purkamiseen keskeinen merkitys. Koulun toimintajärjestelmän vallitsevat rakenteet tarvitsevat autonomista luokanopettajaa rakentamaan kodin ja koulun välille yhteistä tietoa.

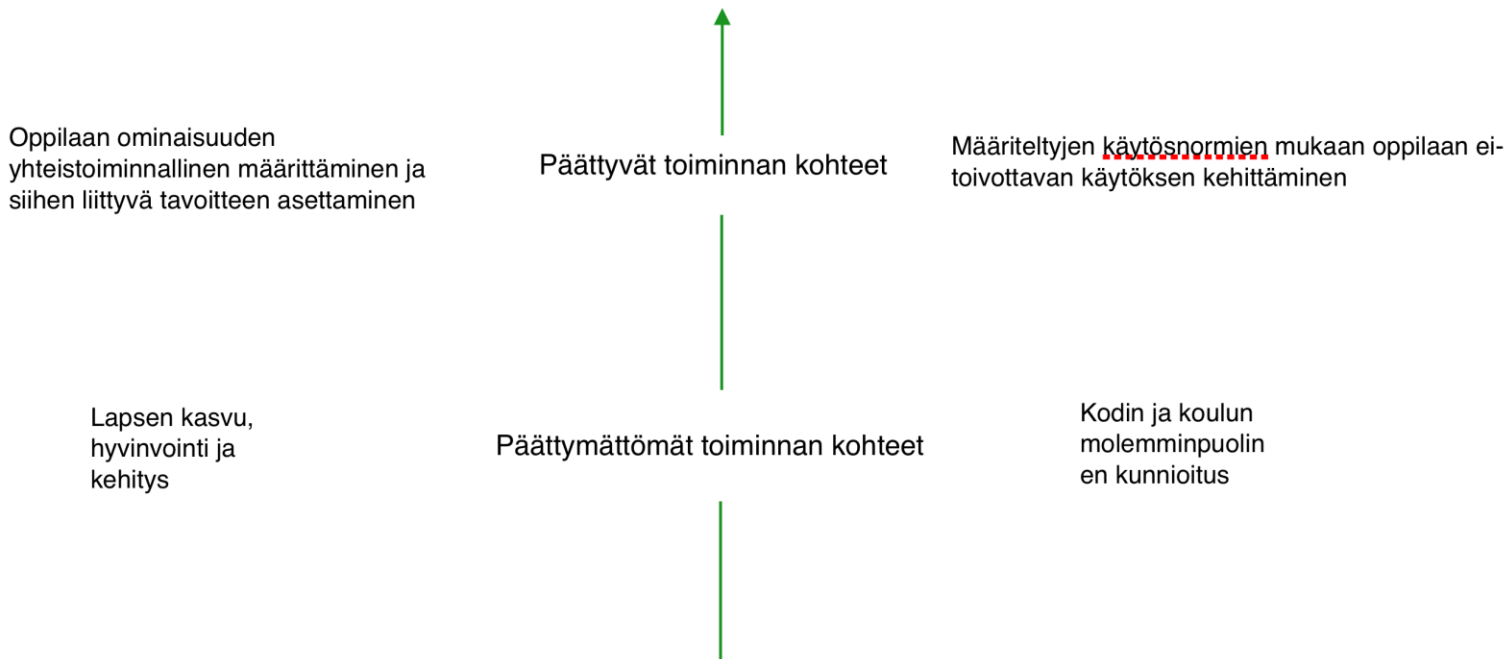
5.2 Suhteinen asiantuntijuus suhteessa päättyviin ja päättymättömiin toiminnan kohteisiin

Tässä alaluvussa vastaan toiseen tutkimuskysymykseen. Alaluvun otsikko kuvaa haastateltavien tulkinnoissa ilmenevää suhteista asiantuntijuutta suhteessa heidän kuvailemiinsa toiminnan kohteisiin, joita haastateltavat kertoivat käsittelevänsä kodin ja koulun vuorovaikutuksessa. Jotta haastateltavien suhteista asiantuntijuutta (katso Tutkielman käsitteet-taulukko sivulla x) voi kuvata ja tulkita, tulee ymmärtää ne toiminnan kohteet, joihin suhteista asiantuntijuutta hyödynnetään. Toiminnan kohteiden määrittäminen auttaa ymmärtämään yksilöiden vuorovaikutusta ohjaavia tekijöitä, ja kuinka yksilöt käsittävät toistensa ymmärryksen toiminnan kohteesta. Samalla voidaan saada selville, pyritäänkö vuorovaikutuksessa laajentamaan ymmärrystä toiminnan kohteesta. Toiminnan kohteiden määrittäminen auttaa myös erottelemaan haastateltavien ydin-, ja suhteisen asiantuntijuuden eroja; onko yksilön toiminta ammatille ominaista sisältöosaamista tutussa kontekstissa, vai onko se jotain toiminnan kohteen ja siihen vaikuttavien yksilöiden mukaan soveltavaa.

Aineistossa ilmeni erilaisia merkityssisältöjä, joista osa liittyi yksilöiden ominaisuuksiin ja osa erilaisiin haasteisiin tai tavoitteisiin, joihin yksilöiden toiminta kohdistui tai joihin toiminta oli jollain tavalla liitoksissa. Tässä tutkielmassa keskiössä olleet kodin ja koulun yksilöt (opettaja, oppilas, huoltaja/huoltajat) jakoivat osan näistä haasteista ja tavoitteista ja vuorovaikuttivat näistä keskenään. Nämä jaetut ja yksilöiden välillä käsitellyt merkityssisällöt voidaan jakaa kategorioihin: lapsen kasvuun ja kehitykseen, kodin ja koulun molemminpuoliseen kunnioitukseen ja arvostukseen, ja yksityiskohtaisempiin, usein oppilasta käsitteleviin haasteisiin ja/tai tavoitteisiin. Yksilöiden ominaisuudet ja positio vuorovaikutuksessa näyttäytyivät erilaisina resursseina näille kategorioille. Nämä resurssit olivat esimerkiksi jonkin osaamisalueen rutiiniasiantuntijuutta, tietämystä jostain aihealueesta, tai itsen tai muiden käytöksen ennakointia ja toimintaa sen mukaan. Aineistosta ilmeni, että haastateltavat näkivät yksilöiden resurssit suhteessa edellä mainittuihin merkityskategorioihin. Näistä kategorioista neuvottelu koettiin tärkeäksi kodin ja koulun yksilöiden välillä:

"Koulu ja koti [huoltajat ja oppilas] ovat molemmat kasvatuksen asiantuntijoita, ja oppilaan kasvun tukemiseksi näiden tahojen välinen vuorovaikutus on tärkeää". (Haastateltava 2, väittämä 4)

Analyysin tuloksena voidaan todeta, että edellä mainitut merkityskategoriat - lapsen kasvu ja kehitys, kodin ja koulun molemminpuolinen kunnioitus ja arvostus sekä yksityiskohtaisemmat oppilasta käsittelevät haasteet ja/tai tavoitteet - toimivat teoreettisella tasolla toiminnan kohteina. Ne muodostavat toiminnan kohteiden kuvauskategorian (kuvauskategoria 2), jossa olen lajitellut ja nimennyt toiminnan kohteet päätyviin ja päättymättömiin toiminnan kohteisiin. Päätyvät toiminnan kohteet ovat sellaisia oppilasta koskevia haasteita tai tavoitteita, jotka voi määritellä tarkasti ja joissa voi nähdä suhteellisen selkeästi lähtökohdan ja lopun. Tällainen toiminnan kohde oli aineistossa esimerkiksi oppilaan verensokerin laskeminen ja siitä johtuva levottomuus koulussa. Koulu (luokanopettaja) ja koti (huoltaja ja oppilas) määrittelivät toiminnan kohteen tarkasti ja se päättyi jokseenkin siihen, kun oppilaan verensokeri saatiin tasapainoon. Lapsen kasvu ja kehitys sekä kodin ja koulun molemminpuolinen kunnioitus ovat päättymättömiä toiminnan kohteita. Haastateltavien puheessa nämä toiminnan kohteet olivat aina esillä joko suoraan tai epäsuoraan; joskus he puhuivat suoraan molemminpuolisen kunnioituksen tärkeydestä, ja joskus he toivoivat heidän ja oppilaan suhteen kehittävän epäsuorasti myös luokanopettajan ja huoltajan suhdetta. Päättymättömät toiminnan kohteet vaikuttivat myös siihen, kuinka onnistuneesti päätyvistä toiminnan kohteista neuvoteltiin ja päinvastoin. Ne ovat siis toisiinsa yhteydessä.



Kuvio 2. Toinen kuvauskategoria. Vertikaalinen taso kuvaa toiminnan kohteen rajojen selkeyttä, horisontaalinen taso kuvaa toiminnan kohteen ilmentymiä. Rajojen selkeyteen sisältyy toiminnan kohteen ajallinen kesto ja toiminnan kohteen määrittelyn tarkkuus.

Päättymättömät toiminnan kohteet käsittelivät kodin ja koulun välistä kunnioitusta, sekä käsitystä ja tunteita lapsen kasvusta ja kehityksestä. Aineistosta ilmeni monissa asiayhteyksissä, että haastateltavat kokivat vuorovaikutuksessa laajemman ja kodille ja koululle yhteisen kasvatuksellisen ja luottamuksellisen viitekehyksen.

"No oon huomannut, että sitten toisaalta se, että ite on empaattinen ja sanoittaa sitä, että arvostaa sitä kodin roolia ja tietoisesti pyrkii välittämään sitä ja siis ihan sanoittamaankin konkreettisesti sitä, että tiputtaa jotenkin sitä rimaa alemmas, että sanoittaa vanhemmille, että mitä heiltä odotetaan tai ehkä keskeistä on sen suhteen...sen vuorovaikutussuhteen laadun paranemiseksi se, että osoittaa vahvasti pyrkivänsä ymmärtämään perheitä. Ei syyllistä ja antaa tukea ja sitten vielä, jos pystyy oleen kuitenkin jämäkkä ja semmosen aidon huolen välittämisen kautta lähestyy sitä asiaa niin sitten

oon huomannut, että on saanut kelkkaa sillain vanhempien kans kääntymään samalle polulle, että ne on ollut ihan sillain antoisia. Välillä se on vaatinut sen, että halua sellaista vanhempaa, jonka huomaa, että on tosi jotenkin kuormittunut ja ehkä jopa tosi vihainen, mutta että siinäkin kun pyrkii ymmärtämään sen, että sen vihan taakse yleensä piiloutuu suru tai joku muu murhe niin sitten se vanhempi ei näyttäydä enää niin pelottavalta ett-eikö sitä vois halata, jos kokee, että se saattaa olla kaiken sisimmissään sen tarpeessa.” (Haastateltava 2)

Opettajaa ja huoltajaa koskevan vuorovaikutuksen lisäksi myös luokkaa ja oppilaita koskevassa päätöksenteossa huomioitiin oppilaan kasvu ja kehitys. Tähän liittyi esimerkiksi oppilaan kohtaaminen yksilönä. Haastateltavien kirjoittamissa väittämässä oli myös mainittu oppilaan kasvu ja kehitys. Haastateltavat kokivat, että he keskustelevat huoltajien kanssa usein kasvatuksellisista asioista.

”Koulun ja kodin välisellä vuorovaikutuksella on mahdollisuus tukea oppilaan kasvua, kehitystä ja oppimista”. (Haastateltava 3, väittämä 3)

Haastateltavat eivät kuitenkaan määritelleet oppilaan kasvua ja kehitystä niin, että sillä olisi ollut yhteisesti tarkkaan neuvoteltuja rajoja, tarkempaa päämäärää, tai alkua ja loppua. Oppilaan kasvu ja kehitys päättymättömänä toiminnan kohteena tuntuukin linkittyvän ammatillisen toimijuuden tulevaisuusorientoituneisuuteen (Toom, Pyhältö, Rust, 2015). Luokanopettaja näkee kodin ja koulun vuorovaikutuksessa joitain vuodesta toiseen pysyviä elementtejä, jotka on otettava huomioon vuorovaikutuksen tarkemmasta kohteesta huolimatta. Ne ovat luokanopettajan näkökulmasta päättymättömiä. Toinen päättymätön toiminnan kohde vaikutti olevan kodin ja koulun välinen kunnioitus. Haastateltavat painottivat tätä monissa eri asiayhteyksissä.

”No esim. toi kunnioitusasia, että sitten mä toivoisin sitä ja musta se olis ideaali, että vaikka kemiat ei aina vanhempien ja opettajan kanssa vaikka natsaa niinkun mä oon huomannu niin sitten tavallaan kuitenkin, että vanhemmat kunnioittais sitä, että mä oon luokanopettajana ja mä teen omalla tavallani sitä työtä ja en tuu muuttumaan, koska siellä on ne 25 lasta ja jokaisen vanhempi toivois tiettyä tapaa, mutta mun on pakko vetää se jollain tietyllä tavalla, kun mulla on se koko jengi siinä. Niin sitten, että ne kunnioittais sitä, että fine toi on tehny ton valinnan ja nyt mietitään niistä lähtökohdista, että miten me voidaan jotenkin päästä toisiamme lähemmäks tai hyväksyy toisemme, että semmonen kunnioitus ois toista kohtaan.” (Haastateltava 1)

"Vuorovaikutuksen tulisi perustua molemminpuoleiseen arvostukseen ja kunnioittamiseen" (Haastateltava 2, väittämä 2)

Kunnioitus ja arvostus vaikuttaa olevan edellytys sujuvalle vuorovaikutukselle, tai ainakin sen puute hankaloittaa merkittävästi kodin ja koulun vuorovaikutusta. Päättymättömät, löyhemmät rajat omaavat toiminnan kohteet tuntuivat olevan selviä toimintaa ohjaavia ja määrittäviä merkityskokonaisuuksia kodin ja koulun vuorovaikutuksessa.

Päättymättömät toiminnan kohteet tuntuivat ohjaavan myös päättyvän toiminnan kohteen muodostumista. Päättyvän toiminnan kohteen käsittely ja laajentaminen toisaalta vaikuttivat päättymättömiin toiminnan kohteisiin. Toiminnan kohteet vaikuttivat vuorovaikutteisesti ja kaksisuuntaisesti toisiinsa. Selkeät rajat omaavalla toiminnan kohteella oli usein yhteys joko lapsen kasvuun ja kehitykseen, tai kodin ja koulun väliseen kunnioitukseen. Haastateltavat pitivät tärkeänä, että etenkin opettajalla ja huoltajilla on yhtenäinen käsitys kasvatuksellisista asioista, ja että vuorovaikutuksessa ilmenee molemminpuolinen kunnioitus. Tämä voidaan todeta esimerkiksi haastateltava 2:n kertomassa esimerkissä verensokerin laskun vaikutuksella lapsen keskittymiskykyyn. Näihin elementteihin liittyy myös kodin ja koulun arvopohjan yhtenäisyys. Opettaja ja huoltajat eivät silti usein puhuneet näistä elementeistä suoraan toisilleen. Aineistosta ilmeni, että oppilaan ja opettajan keskinäinen arvostus, toimiva vuorovaikutus sekä oppilaan kokonaisvaltainen hyvinvointi vaikutti epäsuoraan päättymättömiin toiminnan kohteisiin; kodin ja koulun välinen kunnioitus lisääntyi ja ristiriitoja lapsen kasvusta ja kehityksestä ilmeni vähemmän. Haastateltavat eivät vuorovaikuttaneet oppilaan kanssa päättymättömistä toiminnan kohteista suoraan, mutta epäsuoraan kouluarjessa tapahtuvan vuorovaikutuksen kautta. Päättyvät toiminnan kohteet, joiden määrittämiseen oppilaat osallistuivat kouluarjessa suoraan, vaikuttivat epäsuoraan myös päättymättömiin toiminnan kohteisiin.

Päättyvän ja päättymättömän toiminnan kohteen ominaisuudet näyttävät muodostavan niiden välille tietyn hierarkian. Toiminnan kohteet suhteutuvat toisiinsa seuraavien ominaisuuksien ja niiden erojen kautta:

- a) miten toiminnan kohteen rajat rakentuvat
- b) voidaanko toiminnan kohteella hahmottaa selkeä alku ja loppu
- c) miten yksilöt osallistuvat toiminnan kohteen määrittelyyn
- d) minkälaisia vaikutuksia toiminnan kohteesta vuorovaikuttamisella on toiminnan kohteen laajentumiselle
- e) kuinka yksilöiden ominaisuudet suhteutuvat toiminnan kohteeseen

Päätyvät ja päättymättömät toiminnan kohteet erottuivat siinä, miten yksilöt osallistuivat toiminnan kohteen muokkaamiseen. Niin oppilas, opettaja, kuin huoltaja tuntuivat osallistuvan sekä päätyvän, että päättymättömän toiminnan kohteen muokkaamiseen. Se, miten yksilöt osallistuivat, vaihteli. Selkeämmin rajatut, päätyvät toiminnan kohteet käsittelivät usein oppilasta koskevaa haastetta tai tavoitetta. Yksi esimerkki selkeät rajat omaavasta toiminnan kohteesta oli oppilaan levottomuus luokassa.

”...jos lapsi on ollut iltapäivästä tosi levoton ja sitten ollaan kysytty, että miten tähän voitais auttaa ja onks syytä miettiä tätä asiaa vaikka ihan oppilashuoltoryhmässä, että miten saatais sellasta keskittymiskykyä lisättyä ja näin edespäin niin sitten vanhemmat saattaa vaikka just kertoa, että verensokerit vaikuttaa tällä lapsella jotenkin tosi herkästi tai on muutenkin huono syömään tai muuta ja sit he taas saattaa pyytää, että me katotaan, että lapsi syö ja sit me puolestaan taas pohditaan, että mitkä meidän resurssit on, miten me jaetaan täällä resurssit, että pystyttäis toteuttaa tai sitten kerrotaan, että miten me pystytään se toteuttaa, että vanhemmilla on tieto, että missä meidän raja ja kapasiteettikyky menee. Ja sit toisaalta se saattaa olla aika pitkä se prosessi, että sitten jos huomataan, ettei edellinen löydy helpotusta siihen lapsen olemiseen niin sitten taas jatketaan neuvottelua, että olisko nyt aika jotenkin funtsia jo jotain muita keinoja lapsen auttamiseksi.” (Haastateltava 2)

Opettaja alkoi rakentaa kodin ja koulun vuorovaikutuksen avulla yhteistä ymmärrystä ongelmasta. Haastateltava keskusteli ensin oppilaan kanssa ilmenneestä ongelmasta. Tässä toiminnan kohteen rajojen määrittely alkoi, mutta yleensä vain koulun toimintajärjestelmän sisällä; oppilaan ja opettajan keskusteluissa ei usein tullut ilmi käsiteltävän haasteen ilmenemistä kotona. Oppilaan kanssa keskustelun jälkeen haastateltava tiedotti asiasta huoltajille, josta alkoi tiiviimpi vuorovai-

kutus opettajan ja huoltajien välillä. Näissä opettaja-huoltaja - vuorovaikutustilanteissa oppilaan haaste siirtyi kodin ja koulun yhteisten, tiedollisten rajojen sisälle. Huoltaja kertoi, että oppilaan verensokeri laskee nopeasti ja se saattaa aiheuttaa levottomuutta. Opettaja yhdisti tämän tiedon siihen tosiasiaan, että oppilas syö kouluruokaa suhteellisen vähän. Opettaja ja huoltaja laajensivat toiminnan kohdetta ja rakensivat yhteistä ymmärrystä siitä. Oppilas keskusteli asiasta myös kotona huoltajan kanssa, jolloin toiminnan kohteesta tuli yhteisesti jaettu. Selkeämmät rajat omaavilla toiminnan kohteilla oli havaittavissa myös selkeä alku ja loppu: kun oppilas ymmärsi syödä enemmän kouluruokaa, toiminnan kohteeseen - oppilaan levottomuuden alkuperän (verensokerin laskeminen) selvittämiseen ja levottomuuden vähentämiseen - ei enää aktiivisesti vaikutettu. Tähän toiminnan kohteeseen osallistuivat niin opettaja, huoltaja, kuin oppilas. Muita esimerkkejä selkeät rajat omaavasta toiminnan kohteesta oli oppilaan tavaroiden unohtelu tai jatkuva huono käytös luokassa.

Epäsuora vaikuttaminen toiminnan kohteeseen lisää kuitenkin vuorovaikutuksen tulkinnallisuutta. Tämä saattaa johtaa hyvin erilaisiin tulkintoihin toiminnan kohteesta yksilöiden välillä. Edellisessä luvussa haastateltava 1 yritti vuorovaikuttaa huoltajalle oppilaiden levottomuuden takia keskeytetystä luokkaretkestä, mutta huoltaja tulkitseviestinsisällön negatiivisesti ja syytti opettajan toiminnassa olleen jotain vikaa. Pitkittyneessä ristiriitatilanteessa kodin ja koulun välinen kunnioitus voi myös vähentyä tai mennä epätasapainoon.

”No mulla on esim. yks semmonen vanhempi, joka musta tuntuu, että se ei yhtään tykkää musta henkilönä. Se on sen yhen...sen pojalla on aika pahoja käytöksen ongelmia ja paha murkuikä pukkaa ja sitten mun on pakko laittaa siitä tietenkin viestiä kotiin jatkuvasti, koska se häiritsee...sen omat oppimistulokset on alkanu heiketä paljon ja häiritsee muuta luokkaa, mutta sit se äiti ei jotenkin yhtään ota tosissaan niitä mun viestejä ja se on vaan silleen, että ei minun lapseni on vielä pieni poika, että ei tässä oo mitään, että se on nyt vaan opettajasta kiinni, että viime vuonna meni paljon paremmin entisen opettajan kanssa ja kaikkee tällasta ja, että pojat on poikia, että etkö sinä nyt ymmärrä ja tällasta ihmeviestiä ja sit se ei välttämättä ees lue mun viestei...” (Haastateltava 1)

Joskus päättyvän toiminnan kohteen onnistunut määrittäminen ja laajentaminen voi taas vahvistaa päättymättömiä toiminnan kohteita.

"Sitten on myös semmosta, että vanhemmat on ottanut yhteyttä jostain asiasta niin sitten, että kun on pystytty keskustelemaan siitä asiasta niin sitten se on edistänyt sen...että saattaa olla jotain huolia mitä vanhemmilla on mitä mä en oo huomannut niin sitten mäkin osaan kiinnittää niihin asioihin huomiota ja sitten saadaan muutosta tai oppilas saa paremmin tukea tai muuta, että kyllä mä näen tän yhteistyön kotien kanssa positiivisena asiana ja semmosena, että sillä on oikeasti mitä mä kirjoitinkin tänne jonkin, että silloin on oikeasti mahdollisuus tukea oppilaan kasvua, kehitystä ja oppimista." (Haastateltava 3)

Päättävä ja päättymätön toiminnan kohde voi olla läsnä samanaikaisesti kodin ja koulun vuorovaikutuksessa.

Haastateltavien ajatukset kodin ja koulun vuorovaikutuksesta tukevat ja mahdollistavat suhteisen asiantuntijuuden. Haastateltavat käsittivät Carlilen (2004) transfer, translation, ja transformation -käsitteiden läsnäolon koulussa hieman eri tavoin. Kaikki kokivat, että kolmatta tasoa on kodin ja koulun vuorovaikutuksessa. Jotkut kokivat, että kolmas taso on läsnä silloin, kun kyseessä on jokin oppilasta koskeva isompi haaste, jonka seurauksena vuorovaikutus lisääntyy opettajan ja huoltajien välillä. Haastateltavat pitivät kodin ja koulun vuorovaikutuksen kaksisuuntaisuutta tärkeänä, jotta ymmärrys keskusteltavista aiheista kasvaa sekä koulun, että kodin piirissä.

"Kodin ja koulun yhteistyö toimii erityisen hyvin silloin, kun vuorovaikutus on molempisuuntaista". (Haastateltava 3, väittämä 1)

Aineistosta nousi selvästi esiin, kuinka kaksisuuntainen vuorovaikutus laajensi kodin ja koulun vuorovaikutuksen toiminnan kohteita. Se auttoi ymmärtämään toisen yksilön näkökulmaa. Haastateltavat kokivat, että kodin tulisi ymmärtää lastansa koskevat keskustelunaiheet myös luokanopettajan ammatin näkökulmasta.

"...ja sit yrittäny tuoda sitä näkökulmaa myös, että mulla on nää...että mulla ei oo vaan tää sun oppilas tässä vaan mulla on nää 25 ja mun pitää jatkuvasti miettiä kaikkien kannalta oleellista ja mun ammatin kautta sitä vastuuta ja muuta tässä mun toiminnassani. Ja sit ne on usein sitä kautta sit ymmärtänytkin sitä asiaa, että mä en voi toimia vaan yhen mielijuttujen mukaan vaan pitää kaikki huomioida..." (Haastateltava 1)

Aineistosta nousi esiin, kuinka opettaja ajattelee koko luokan toimintaa keskustellessaan yksittäisistä oppilaista. Huoltajalla se tuntui olevan lapsi ja lapsen hyvinvointi. Joskus pelkkä lapsen hyvinvoinnin näkökulma voi aikaansaada luokkaympäristöön riittämättömiä ratkaisuehdotuksia:

"Yhdessä perheessä ehkä toivottiin enemmän tukea sellaseen asiaan...johon itse olin ajatellut, että viidesluokkalaisia opetetaan tämmöseen vastuunottoon, että oppilaat ottavat tästä itse vastuun, että en käy henkilökohtaisesti enää tekemässä asiaa hänen puolestaan. Niin sitten jouduin tätä perustelemaan ja keksittiin kuitenkin semmonen ratkaisu missä oppilas ottaa sen vastuun itselleen, mutta sitten helpotetulla keinolla, että mä annoin apuvälineitä tähän ongelmaan, jotta saisimme ratkaistua tän. Että en mennyt siihen mitä vanhempi ehdotti, koska se ei ois ollu käytännössä...tai ois vieny taas ylimääräistä aikaa paljon päivittäin joka tunnulta niin sitten saatiin kuitenkin semmonen suht koht kaikkia tyydyttävä ratkaisu. Ei ehkä täysin toimiva tai sanotaan, että muutos ei ollut ihan vielä semmonen sataprosenttinen, mutta sinne päin." (Haastateltava 3)

Haastateltavien tietoisuus päättyvien ja päättymättömien toiminnan kohteiden samanaikaisuudesta ilmensi suhteista asiantuntijuutta. Usein kodin ja koulun väliset toiminnan kohteet koettiin henkilökohtaisina ja tunnelatautuneina. Päättyvien toiminnan kohteiden määrittäminen tuntui helpottuvan silloin, kun kodin ja koulun välillä ei ilmennyt negatiivista tunnelatausta. Tällöin opettajan viestejä ei myöskään tulkittu väärässä kontekstissa. Aineistossa ilmenevät päättyvät toiminnan kohteet eivät toimineet opettajan, oppilaan tai huoltajien arvomaailmasta irrallaan, vaan yksityiskohtaisemmat keskustelunaiheet tarvitsivat eheän sosiaalisen ilmapiirin, joka kannusti kaksisuuntaiseen, yhteistä tietoa rakentavaan vuorovaikutukseen. Haastateltavien mukaan tämän ilmapiirin luomiseen päättymättömät toiminnan kohteet tuntuivat hyvin tärkeiltä. Kuten aiemmissa esimerkeissä on käynyt ilmi, voidaan päättyvään toiminnan kohteeseen suunnattu viesti tulkita myös päättymättömän toiminnan kohteen kontekstissa, jolloin eriäviä tulkintoja syntyy. Jotta toiminnan kohde määritettäisiin yksilöiden neuvottelun tuloksena, tarvitaan läpinäkyvää vuorovaikutusta, jossa yksilöiden motiivit ja arvot ovat tiedostettuina. Kun vuorovaikutuksessa päättymättömän toiminnan kohteen "yli" on päästy, on helpompi keskustella päättyvästä toiminnan kohteesta.

Haastateltavien puheessa ilmeni henkilökohtaisen ja ammatillisen roolin erot ja näiden painotukset luokanopettajan työssä. Kaksi haastateltavaa koki henkilökohtaisen roolin olevan empaattisempi ja sovittelevampi, ja ammatillisen roolin olevan jäməkampi.

”Että sit jos on semmonen, joka kykenee sanoon jotenkin päättäväisemmin ei ja tekemään jotenkin varhaisemmassakin vaiheessa radikaalei päätöksiä niin voi olla, että sitten sen kanssa tulis nopeemmin tilanne missä vanhemmat kokee, että opettaja johtaa tätä prosessia eteenpäin ja mulla taas on sit semmonen pehmeempi ote, joka varmasti välittyy myös siinä miten asioita hoidan heidän kanssaan ja miten suhtaudun siihen vuorovaikutukseen.” (Haastateltava 2)

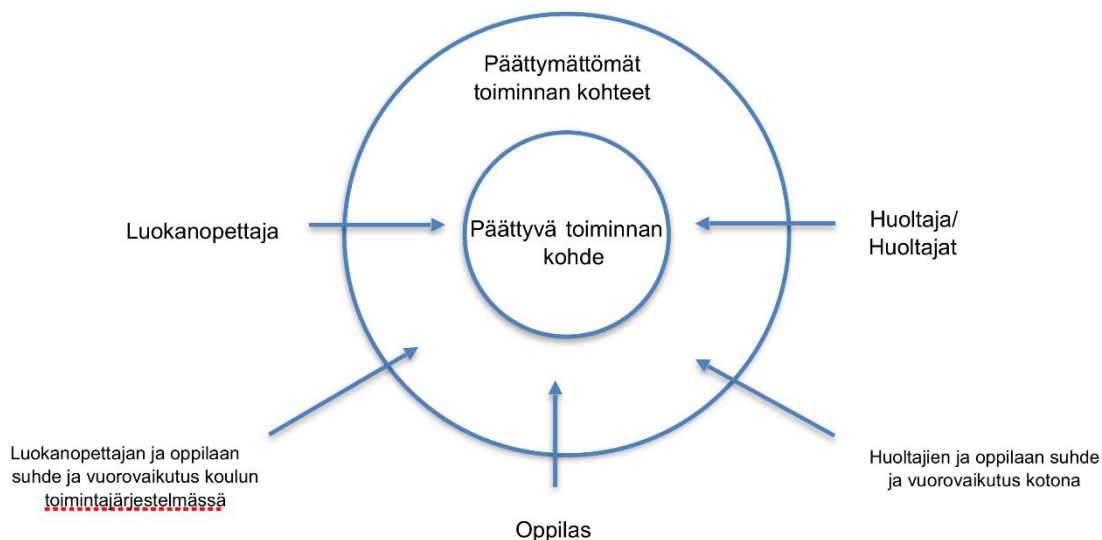
Haastateltavat mielsivät luokanopettajan työn autonomian lisäävän henkilökohtaisten ominaisuuksien läsnäoloa luokanopettajan ammatissa.

”Mä luulen, että luokanopettaja on yks niistä ammasteista missä se [ammatilliset käytännöt] ei niin...tai että joissain muissa hommissa se vois suojata enemmänkin, että jos miettii vaikka jotain lastensuojelun työntekijää niin se on niin selkee semmonen virkamies, joka hoitaa niitä asioita ja niillä on selkeet protokollat, mutta kun opettajankin työ on niin sellasta...sä voit tehdä sitä niin monella eri tavalla ja sitä tehdään nimenomaan niin persoonalla, että sen takia se ei...sä et oo täysin vapaa tai sä et voi piiloutua täysin sen sun open roolin taakse, koska se open rooli rakentuu niin paljon siitä omasta itsestään ja sit se kritiikki mikä tulee siihen tulee suhun ittees ja sit sun pitää miettiä niitä sun toimintatapoja.” (Haastateltava 1).

Haastateltavat tuntevat hyödyntävän suhteista asiantuntijuutta hallitessaan henkilökohtaisen ja ammatillisen roolin painotuksia. Joskus haastateltavat kokivat tarvitsevansa jäməkampia otteita. Haastateltavien mielestä virkamiesmäinen ote vuorovaikutukseen vähentää luokanopettajan joustavampaa vuorovaikutusta ja lisää siihen jäməkkyyttä. Joskus taas haastateltavat kokivat, että on parempi hyödyntää lempeämpää suhtautumista. Haastateltavat tekivät näitä roolin painotuksia koskevia valintoja tiedostaen ne toiminnan kohteet, joihin oltiin yhteisesti vaikuttamassa.

5.3 Yhteenveto: yhteisen tiedon rakentuminen kodin ja koulun vuorovaikutuksessa luokanopettajan näkökulmasta

Tässä luvussa vastataan päätutkimuskysymykseen: Millä tavoin haastateltavat näkevät kodin ja koulun vuorovaikutuksen yhteisen tiedon rakentamisena. Samalla luku kiteyttää kolmen tutkimuskysymyksen vastaukset teoreettiseksi malliksi, joka kuvaa yhteisen tiedon rakentumista kodin ja koulun vuorovaikutuksessa luokanopettajan näkökulmasta. Kahdessa aiemmassa luvussa käsitelty kuvauskategoriat 1 ja 2 kuvaavat haastateltavien käsitystä kodin ja koulun vuorovaikutuksesta. Päättävä ja päättymätön toiminnan kohde, suhteinen asiantuntijuus sekä toimintajärjestelmän rakenne ja sosiaalinen ilmapiiri muodostavat aineistosta ilmenevien merkitysten jäsennellyn, teoreettisten kokonaisuuden, kuvauskategoriajärjestelmän. Kuvauskategoriajärjestelmä kuvataan yhteisen tiedon rakentumisen mallin avulla (Kuvauskategoriajärjestelmä 1). Mallissa olevat ympyrät tarkoittavat yhteistä käsitystä eli yhteistä tietoa toiminnan kohteista. Yhteinen tieto kodin ja koulun (tässä tutkielmassa kohdistetusti luokanopettajan, huoltajan ja oppilaan) välille rakentuu siis yhdessä käsiteltävien toiminnan kohteiden kautta. Edellisessä luvussa esitellyt päättymättömät ja päättävät toiminnan kohteet muodostavat ulomman ja sisemmän yhteisen tiedon ympyrän. Ympyrän rajat kuvaavat yhteisen tiedon rajoja - jos luokanopettaja tietää jotain, mitä oppilas tai huoltaja ei tiedä, tämä tieto ei ole ympyrän rajojen sisällä. Kun haastateltavat vuorovaikuttivat päättävään toiminnan kohteeseen he huomioivat aina toiminnassaan myös päättymättömät toiminnan kohteet ja etenkin siitä rakentuneen yhteisen tiedon. Jos haastateltavilla ja huoltajilla oli eriävät käsitykset lapsen kasvusta ja kehityksestä tai molemminpuolinen kunnioitus puuttui, haastateltavat kokivat yhteisen tiedon rakentamisen päättävästä toiminnan kohteesta vaikeammaksi. Etenkin luokanopettajan vuorovaikutusta kuvaava nuoli sisältää suhteista asiantuntijuutta - kykyä nähdä oma ja muiden osaaminen, motiivit ja tunteet, ja ottaa ne huomioon, kun käsitellään toiminnan kohdetta ja rakennetaan yhteistä tietoa. Ilman suhteista asiantuntijuutta päättävään toiminnan kohteeseen suuntautuva nuoli (vuorovaikutus) voisi suuntautua siitä poispäin (katso kuvauskategoriajärjestelmä 2).



Kuvio 3. Kuvauskategoriajärjestelmä. Yhteisen tiedon rakentuminen kodin ja koulun vuorovaikutuksessa luokanopettajan kuvaamana. Ympyrät kuvaavat toiminnan kohteen määrittämisestä rakentunutta yhteistä tietoa. Nuolet kuvaavat vuorovaikutusta tai epäsuoraa vaikuttamista yhteiseen tietoon toiminnan kohteista.

Haastateltavien kuvaamassa kodin ja koulun vuorovaikutuksessa voidaan nähdä yhteisen tiedon rakentamisen elementtejä. Aineistossa painottui kaksisuuntainen viestintä kodin ja koulun välillä. Carlilen (2004) muuntautuminen-vaihetta oli nähtävissä kodin ja koulun vuorovaikutuksessa. Muuntautuminen tarkoittaa sitä, kun yksilöt laajentavat ymmärrystään jostain tietystä toiminnan kohteesta; he eivät tyydy kuvaamaan toiminnan kohdetta mahdollisimman tarkasti, vaan löytämään siitä uusia puolia ja merkitysyhteyksiä. Etenkin kasvatukselliset aihealueet jaettiin ja niitä laajennettiin kodin ja koulun välillä.

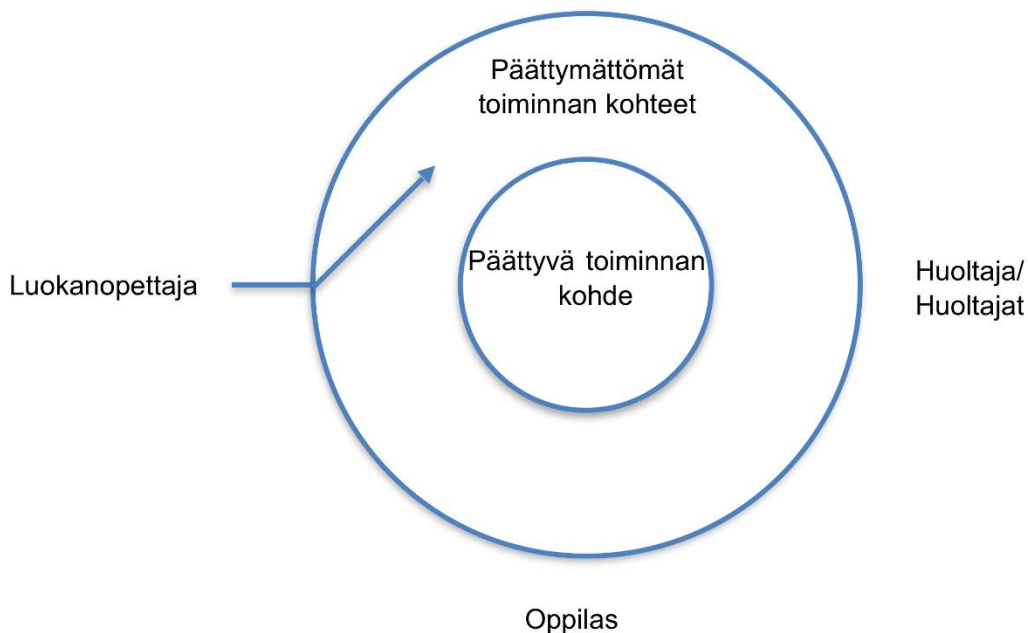
”No erityisen paljon ehkä näitä tällaisia ikään kuin kasvatuksellisia, että yritetään yhdessä miettiä miten saatais vaikka jonkun oppilaan käytökseen tunneilla tai kotitehtävien...onks kotitehtävien teko no on sekin käytöstä, joo kotitehtävien tekoon tai kiusaamiseen tai toisen häiritsemiseen tai toisten hämäämiseen, että miten saatais tällaiseen muutosta niin sitten ehkä ne on tällaisia asioita, että mistä mä saatan kirjoittaa, että mitä on tapahtunut ja sitten, että mitä voitais tehdä tai, että miten...että miten voidaan yhdessä auttaa oppilasta.” (Haastateltava 3)

Suhteinen asiantuntijuus on kykyä tulkita uutta tietoa ja suhteuttaa se aiempaan tietoon. Näin se eroaa ydinasiantuntijuudesta (Edwards, 2010). Kodin ja koulun ollessa koulun toimintajärjestelmän rajapinnassa kummankin osapuolen tulee kunnioittaa toisiaan ja hyväksyä kummankin osapuolen itsenäisyys myös kasvatuksellisesti. Nämä lähtökohdat muodostavat kaksi päättymätöntä toiminnan kohdetta; molemminpuolinen kunnioitus kodin ja koulun välillä sekä oppilaan kasvu ja kehitys. Suhteinen asiantuntijuus keskittyy enemmän toiminnan kohteeseen, kuin yksilön kehitykseen (Edwards, 2011). Haastateltavat jäsensivät kodin ja koulun vuorovaikutusta osaltaan näiden toiminnan kohteiden kautta. Haastateltavat kokivat huoltajan lähestyvän kodin ja koulun vuorovaikutusta hänen lapsensa hyvinvoinnin, kasvun ja kehityksen näkökulmasta. Tämän käsittäminen mahdollisti yhteisen tiedon rakentamisen - haastateltavat osasivat muotoilla omat viestinsä niin, että myös heidän näkemyksensä oppilaan kasvusta ja kehityksestä välittyi huoltajille. Yhtenevä kasvatusnäkemys ja/tai lapsen hyvinvointi ja pärjääminen koulussa lisäsivät kodin ja koulun molemminpuolista kunnioitusta. Ammatillisen toimijuuden tulevaisuusorientoituneisuus ja ominaisuus sitoutua oppilaiden tulevaisuuden rakentamiseen (Edwards, 2015) vaikuttivat myös haastateltavien käsitykseen päättymättömien toiminnan kohteiden luonteesta ja heidän tavastaan vuorovaikuttaa huoltajien ja oppilaan kanssa. He kokivat tärkeänä asennoitua näihin toiminnan kohteisiin pitkänä prosessina, jolla ei ole selvää loppua.

Lisäksi on päättyviä toiminnan kohteita, jotka ovat lyhytaikaisempia ja yksityiskohtaisempia ongelmia ja/tai tavoitteita, joita käsitellään kodin ja koulun vuorovaikutuksen viitekehyksessä. Haastateltavat hyödynsivät suhteista asiantuntijuutta tiedostamalla kahdella hierarkkisella tasolla olevat, samanaikaiset toiminnan kohteet ja toimivan niiden rajojen sisällä. Suhteinen asiantuntijuus sai kuvauskategoriajärjestelmän toimimaan toiminnan kohteiden osalta hierarkkisesti.

Haastateltavat rakensivat yhteistä tietoa niin päättyvien, kuin päättymättömien toiminnan kohteiden kautta. Haastateltavat kokivat yhteisen tiedon rakentamisen olevan usein haastavaa, mutta parhaimmillaan palkitsevaa. Saadakseen päättyvää toiminnan kohdetta koskeva viestinsä ymmärrettävässä muodossa toiselle, tulee luokanopettajan välittää viesti jo rakentuneen päättymättömän toiminnan

kohteen kautta. Kodilla ja koululla tulee siis olla yhtenäinen käsitys lapsen kasvusta, kehityksestä ja hyvinvoinnista, sekä molemminpuolinen kunnioitus toisi-
aan kohtaan. Jos päättymättömästä toiminnan kohteesta ei ole yhtenäistä käsi-
tystä, eli yhteinen tieto puuttuu, on mahdollisuus, että opettajan viesti aiheuttaa
kodin yksilöille tulkintoja, jotka eivät liity tarkoitettuun aihealueeseen. Joskus op-
pilaan ja opettajan eroavat kertomukset esimerkiksi koulussa tapahtuneesta ri-
tatilanteesta 'hämärtävät' päättymättömän toiminnan kohteen yhteistä tietoa -
keskinäistä kunnioitusta ja käsitystä lapsen kasvusta ja hyvinvoinnista. Luokan-
opettaja saattaa myös perustella jotain ratkaisuaan näkökulmasta, jota huoltaja
ei ymmärrä. Tästä johtuen huoltaja saattaa kritisoida opettajaa, koska ei näe rat-
kaisun yhteyttä tarkempaan, päättyvään toiminnan kohteeseen (kuvauskatego-
riajärjestelmä 2).



Kuvio 4. Kuvauskategoriajärjestelmä, jossa luokanopettajan viesti tulkitaan huol-
tajan tai oppilaan toimesta eri tavalla. Luokanopettajan viesti ei välity huoltajalle
tai oppilaalle päättyvän toiminnan kohteen viestinä, vaan huoltaja tulkitsee sen
olevan kohdistettu päättymättömään toiminnan kohteeseen.

Haastateltavat näkivät oppilaan kodin ja koulun vuorovaikutuksen osana, mutta haastateltavat eivät halunneet puhua täysin avoimesti oppilaalle hänen huoltajistaan - he kokivat sen olevan kasvatuksellisesti arveluttavaa. Oppilasta ei osallisteta opettajan ja huoltajan väliseen vuorovaikutukseen tasaveroisena jäsenenä. Tämän takia oppilaan vaikutus päättymättömiin toiminnan kohteisiin on epäsuora: oppilas kertoo opettajalle kodin mielipiteitä ja huoltajalle koulun arvoja ja asenteita (tämä näkyy kuvauskategoriajärjestelmä 1 - mallissa kohdissa luokanopettajan ja oppilaan suhde ja vuorovaikutus koulun toimintajärjestelmässä sekä huoltajien ja oppilaan suhde ja vuorovaikutus kotona). Joskus oppilaan kertomat asiat koulusta henkilöityivät luokanopettajaan. Päättävään toiminnan kohteeseen oppilas vaikuttaa suurempaan. Usein päättyvä toiminnan kohde käsittelee oppilasta jollain tasolla. Hän pystyy tunnistamaan toiminnan kohteen rajat ja sitä kautta kommentoimaan niitä, sekä vaikuttamaan tavoitteellisella oman käyttäytymisen tai toiminnan kohteen suhtautumisen muutoksella.

Haastateltavat kokivat yhdistävän työssään henkilökohtaisempaa persoonaansa ja ammatillista rooliaan. Heidän tapansa painottaa näitä kahta lähtökohtaa eri tavoin erilaisissa vuorovaikutustilanteissa ilmensi suhteista asiantuntijuutta. Painotuksia tehtiin tavoitteena luoda yhteys kodin ja koulun välille. Haastateltavat ilmensivät suhteista asiantuntijuutta ollessaan tietoisia monesta samanaikaisesta toiminnan kohteesta kodin ja koulun vuorovaikutuksessa. Tämä vaikutti heidän vuorovaikutukseen; sanavalintoihin, näkökulmiin tarjoamiseen ja viestien ajoitukseen. Haastateltavat kokivat myös viestinnän läpinäkyvyyden tärkeäksi, yksilöiden motiivien ja arvojen tuomista osaksi toiminnan kohteen määrittelyä ja laajentamista.

Haastateltavien kuvaama koulun toimintajärjestelmä ohjasi neutraaliin, normaalitytilanteissa yksisuuntaiseen ja määrällisesti haastateltavien mielestä vähän viestittävään kodin ja koulun vuorovaikutukseen. Tämä ei kannustanut lisäämään kaksisuuntaista vuorovaikutusta ja rakentamaan yhteistä tietoa toiminnan kohteista. Haastateltavat totesivat, että positiivista kodin ja koulun vuorovaikutusta on liian harvoin. Yksi haastateltava kuvasi kodin ja koulun vuorovaikutusta, jossa

hän viestitti koteihin lähes päivittäin positiivisia viestejä. Yhteistä tietoa rakentui siis useista viesteistä, joista suhteellisen suuri osa keskittyi positiivisiin aihealueisiin. Positiivisia viestejä tuli haastateltavalle myös takaisin. Haastateltava oli valmis myös muuttamaan toimintatapojaan huoltajan ehdotuksista, reflektoiden ehdotusta ensin ammattinsa näkökulmasta.

”Että on myös ollut sellaisia tilanteita, että mä oon ajatellut jotain muuta ja sitten vanhemmilta on tullutkin joku muu ajatus. Tai että mä oon ajatellut, että näin tehdään...kun tän toisen mä sanoin, että vanhemmalle kerroin, että tehdään näin ja sitten yritin löytää sitä ratkaisua, että jotta voidaan tukea sen oppilaan vastuunottoa niin sitten on myös käynyt niin, että sitten kun vanhemmat on ottanut yhteyttä niin sitten onkin herännyt...tai silleen avautunut silmät, että okei, että en mä ollut tällaista ajatellutkaan, että hyvä huomio, että mietin asiaa. Ja sitten, kun mä oon saanut ite miettiä sitä silleen rauhassa niin sitten, että hei tehdäänkin näin, että oli tosi hyvä nosto, että ei tässä ollutkaan mitään järkeä, että tää on paljon parempi, että joo tällainenkin on.” (Haastateltava 3)

6. Luotettavuus ja etiikka

Näen tutkielmassani kaksi lähtökohtaa: a) omat uskomukseni kodin ja koulun vuorovaikutuksesta, joihin ovat vaikuttaneet omat kokemukseni, koulutukseni sekä median ja luokanopettajayhteysieni viestit peruskoulu-arjesta etenkin pääkaupunkiseudun peruskouluista, ja b) tutkielmaan valitut teoreettiset käsitteet kuvaamaan kodin ja koulun vuorovaikutusta. Valitsemistani käsitteistä suhteista asiantuntijuutta ja yhteistä tietoa on käytetty kuvaamaan moniammatillista vuorovaikutusta (Edwards, 2011). Luokanopettajan käsityksistä kodin ja koulun vuorovaikutuksesta voisi löytyä jotain uutta, jos sitä tarkasteltaisiin suhteisen asiantuntijuuden ja yhteisen tiedon käsitteiden avulla. Eksploraatiivisen tutkielman tulokset ja niiden tulkinta ovat yhtenäisiä, kun kaikki käsitteet nojaavat tiettyyn paradigmaan ja vain osaa käsitteistä käytetään uudessa kontekstissa. Ammatillinen toimijuus (Toom, Pyhältö, Rust, 2015), toimintajärjestelmä (Engeström, 2004) ja toiminnan kohde (Edwards, 2011) ovat tutkielmaan valittuja käsitteitä, joita on käytetty koulumaailmaa luotaavissa tutkimuksissa.

Halusin löytää sopivan tutkimusmenetelmän, jonka avulla voidaan vastata asetettuun tutkimustavoitteeseen ja -kysymyksiin sekä kuvata luotettavasti tutkittavaa ilmiötä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on tunnustettava, että tutkijat ovat osa maailmaa, jota he tutkivat, eikä täyteen objektiivisuuteen voida koskaan päästä. Niin tutkija, kuin tutkittavat omaavat oman ja tasa-arvoisen käsityksen todellisuudesta. (Maxwell, 1992). Koska tavoitteena oli löytää uusia tapoja hahmottaa kodin ja koulun vuorovaikutusta, on perusteltua, että valitsin naturalistisen metodologian; yksilöiden käsitys kodin ja koulun vuorovaikutuksesta selvitetään ja jäsennetään suhteessa tutkimuskysymyksiin ensin induktiivisesti (Louis, Keith, Lawrence, 2000). Naturalistisista metodologioista fenomenografia täydentää induktiivista aineiston tarkastelua teoreettisella, deduktiivisella tasolla (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen, Saari, 1994). Käytin tutkielmassa fenomenografista (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen, Saari, 1994) metodologiaa ja aineiston analyysia, koska tutkimuskysymykseni olivat muodostuneet teoriapainotteisesti.

Olen perehtynyt valitsemaani käsitteistöön kattavasti. Tiedostan, että valitsemani fenomenografia edellyttää vankkaa teoreettista osaamista tutkittavasta aiheesta (Huusko, Paloniemi, 2006). Olen ottanut tämän huomioon ja painottanut tutkielman teoreettista puolta, sekä pyrkinyt analyysissani kattavaan teoreettiseen tarkasteluun. Metodini laadullinen luonne on otettu huomioon aineiston valinnasta ja tuottamisesta lähtien. Tiedostan, että omat tulkintani ja tunteeni voivat aiheuttaa tutkimuksellista tiettyjen näkökulmien painotusta, mutta koen, että se on laadullisen tutkimuksen ominaisuus; tutkija on osa tutkittavaa maailmaa, eikä siitä irallinen.

Olen pyrkinyt kirjoittamaan tutkielman toteutumisen kannalta kaiken keskeisen esille, jotta lukija voi halutessaan tarkastella ja arvioida tutkimuspolkuani sekä tekemiäni havaintoja (Eskola ym., 1998). Aineisto on riittävä, ottaen huomioon tutkielman eksploraatiivisen luonteen ja fenomenografisen lähestymistavan; tarkoitus oli löytää laadullisesti korkeatasoista tietoa luokanopettajan näkemyksistä kodin ja koulun vuorovaikutuksesta sekä valitsemistani käsitteistä muovautuvuutta suhteessa haastateltavien näkemyksiin.

Pyysin haastattelijoilta suostumusta ensin sanallisesti ja sitten kirjallisesti tutkimussuostumuslomakkeen (liite 1) avulla. Lomakkeessa oli tiedot tutkielmasta; kenelle tutkielma on, miksi heitä on pyydetty haastatteluun, mitä aihetta haastattelu koskee ja mitä tietoja haastateltavista voidaan julkaista ja on tarpeen julkaista. Tutkielma ei vaikuttanut epäeettisesti haastateltavien elämään tai tulevaisuuteen. Haastateltavat esiintyvät tutkielmassa pseudonyymeinä, eikä heidän työpaikkojaan paljasteta kuin sen, että ne sijaitsevat pääkaupunkiseudulla. Toiteutin haastattelutilanteen haastattelijälähtöisesti. Muodostin haastattelukysymykset niin, että ne olivat haastateltaville ymmärrettäviä. Käytin yleiskieltä tai sellaisia tieteellisiä käsitteitä, joita käytetään yleisesti Helsingin Yliopiston luokanopettajaopiskelijoille kasvatuspsykologia pääaineena. Jos haastateltava alkoi käyttää jotain tiettyä käsitettä jostain tietyistä aiheesta tai asiasta, aloin käyttää sitä itsekin. Halusin rakentaa ensin haastateltavan todellisuuden hänen tarjoamistaan merkityksistä ennen teoreettista analyysia.

7. Pohdintaa

Haastateltavien kuvaamasta yhteisen tiedon rakentamisesta kodin kanssa voidaan hahmottaa kaksi eri tasoa. Ensimmäinen taso käsittelee kodin ja koulun molemminpuolista kunnioitusta ja yleisiä suuntaviivoja lapsen kasvusta ja kehityksestä. Nimesin tämän tason päättymättömiksi toiminnan kohteiksi. Edwards (2015) mainitsee, kuinka luokanopettajilla tuntuu löytyvän tietty ammatillinen 'pohjavire'; sitoutuminen oppilaiden tulevaisuuden rakentamiseen ja siitä välittäminen luokanopettajan työssä. Haastateltavilla tuntui olevan kodin ja koulun yhteisenä toiminnan kohteena juuri tämä 'pohjavire': yhteinen ymmärrys lapsen kasvusta ja kehityksestä ja molemminpuolinen kunnioitus. Sekä kodin ja koulun molemminpuolista kunnioitusta, kuin yleistä käsitystä lapsen kasvusta ja kehityksestä ei käsitellä tietyllä aikavälillä jossa on selkeä alku ja loppu, vaan jatkuvasti ja pääosin toisen tason yhteisen tiedon rakentamisen kautta. Toisen tason nimesin päättäväiksi toiminnan kohteiksi. Nämä toiminnan kohteet käsitelivät jotain yksityiskohtaisempaa ongelmaa tai tavoitetta koskien oppilaan koulunkäyntiä, kasvatusta ja hyvinvointia.

Tutkielman tulosten perusteella näyttää siltä, että toimiva kodin ja koulun vuorovaikutus tarvitsee luokanopettajalta sekä päättymättömien, että päättävien toiminnan kohteiden samanaikaista huomiointia ja ylläpitoa. Yhteisen tiedon rakentaminen kodin ja koulun välille tarvitsee myös etenkin päättymättömien toiminnan kohteiden laajentamista eli yhteisen ymmärryksen uudelleen muotoilua lapsen kasvusta ja kehityksestä, sekä siitä, miten molemminpuolinen kunnioitus rakennetaan. Myös yhteisen arvopohjan ja kasvatuksellisen pohjavireen rakentaminen korostui tuloksissa. Päättymättömien toiminnan kohteiden tiedostaminen auttaa luokanopettajia rakentamaan toimivaa vuorovaikutusta. Päättävän toiminnan kohteen rajoja määriteltäessä pitää huomioida sen hetkinen tilanne, mutta myös ajatella laajempia, tulevaisuuteen tähtääviä kasvatuksellisia suuntaviivoja. Tähän tarvitaan myös ammatillista toimijuutta - kykyä oppia erilaisista kodin ja koulun

vuorovaikutussuhteista. Päätöksiä on myös helpompi tehdä, kun kodin ja koulun molemminpuolinen kunnioitus antaa neuvotteluille turvallisuuden tunnetta.

Suhteinen asiantuntijuus on samanaikaisesti ja yhteenkietoutuneesti kykyä hahmottaa toiminnan kohde, sekä yksilöiden resurssit toiminnan kohteeseen nähden (Edwards, 2011). Näihin resursseihin sisältyvät yksilön arvot, tunteet, tiedot ja taidot. Vaikka tutkielman tuloksissa vuorovaikutus näyttäytyi lähes aina arvo-, ja tunnelautuneena, haastateltavat tuntuivat painottavan näitä ominaisuuksia eri tavoin ammatillisen roolin ja henkilökohtaisemman roolin avulla. Joissain tilanteissa virkamiesmäisempi ja vähemmän tunnelautuneempi vuorovaikutus kontribuoi toiminnan kohteeseen, joskus empaattisempi ja sovittelevampi tyyli rakensi yhteistä ymmärrystä ja luottamusta. Asiantuntijan ja asiakkaan välisessä vuorovaikutuksessa ei voida tukeutua samalla tavalla valmiisiin malleihin, vaan esimerkiksi henkilökohtaiset käytänteet ja arvot korostuvat (Lave & Holland, 2001). Luokanopettajan toiminnassa on yhtäaikaista ammattiroolia, joka luo valmiita malleja, mutta myös henkilökohtaisempi rooli ja persoona, joka vaikuttaa luokanopettajan tapaan vuorovaikuttaa kotiin, usein arvo- ja tunnelautuneemmin. Haastateltavien tärkeänä pitämä molemminpuolinen kunnioitus rakennetaan sekä ammatillisen, että henkilökohtaisen roolin kautta. Näiden painotusten käyttö vaatii suhteista asiantuntijuutta, kykyä nähdä huoltajien ja oppilaan arvot, tunteet ja tavoitteet.

Toimintajärjestelmän käytänteet, sekä koulun sosiaalinen ilmapiiri ohjaavat opettajia pysymään yksisuuntaisessa viestinnässä siihen asti, kunnes kaksisuuntainen ongelman määrittäminen on välttämätöntä. Kun kaksisuuntainen vuorovaikutus alkaa ja toiminnan kohdetta aletaan määrittää, luokanopettaja kiinnittää huomiota myös päättymättömiin toiminnan kohteisiin. Kodin ja koulun yhteisen tiedon rajojen hahmottaminen samanaikaisena päättävänä ja päättymättöminä toiminnan kohteina saattaa tuottaa empaattisempaa ja harmonisempaa vuorovaikutusta myös niissä tilanteissa, kun negatiivissävytteinen viestintä uhkaa viedä kotia ja koulua vastakkainasettelevaan tilanteeseen. Luokanopettajan oppilaiden kodit ja huoltajat omaavat tiedollista ja toiminnallista potentiaalia oppi-

laan kasvusta ja kehityksestä. Toimintajärjestelmän näkökulmasta se on kuin näkymätön, valmiiksi solmittu solmu, joka esiin tullessaan vahvistaa kodin ja koulun vuorovaikutusta.

Päättymätön toiminnan kohde voisi antaa mahdollisuuden ymmärtää myös oppilasta uudella tavalla osana kodin ja koulun vuorovaikutusta. Oppilas edustaa koulussa sekä koulua, että kotia. Usein kodin ja koulun aktiivisempi vuorovaikutus alkaa luokanopettajan huomaamasta oppilaan ”normaalin” olotilan tai toiminnan poikkeamasta. Lähtökohta aktiivisemmalle kodin ja koulun vuorovaikutukselle on oppilas, johon on seuraavaksi tarkoitus määrittää tavoite poikkeaman korjaamisesta. Haastateltavat kokivat, että oppilas ei pääse vaikuttamaan tähän päättävään toiminnan kohteeseen tasavertaisena jäsenenä opettajan ja huoltajan kesken. Miltä se oppilaasta tuntuu? Miten oppilas ylipäänsä hahmottaa osuutensa kodin ja koulun vuorovaikutteisessa dynamiikassa? Onko se oppilaasta merkittävää ja voisiko se jotenkin olla? Oppilaan osuus kodin ja koulun vuorovaikutukseen jäi tutkielman tuloksissa vähemmälle huomiolle; haastateltavat mielsivät kodin ja koulun vuorovaikutuksen pääasiassa opettajan ja huoltajan välisenä vuorovaikutuksena. Silti tuloksista hahmottuu, kuinka oppilaan rooli on monitasoinen ja toiminta ja kokemukset kodin ja koulun välillä tuntuvat olevan vielä monelta osin hämärän peitossa. Oppilaan osuus kodin ja koulun vuorovaikutukselle olisi mielenkiintoinen, lapsilähtöinen ja sitä kautta osallistava jatkotutkimuksen aihe koulun toimintajärjestelmän ja kodin sosiaalisen konstruktion (Midgley, 1992) valimaastossa.

Haastateltavat hahmottivat kodin ja koulun vuorovaikutuksen päättävien ja päättymättömien toiminnan kohteiden kautta. Toiminnan kohteet liittyivät lähes poikkeuksetta oppilaaseen. Silti tutkielman tulokset näyttivät, kuinka oppilas ei neuvotellut toiminnan kohteista samanaikaisesti huoltajan ja opettajan kanssa. Uusi Opetussuunnitelma korostaa oppimaan oppimisen- ja tunnetaitoja, ryhmätyöskentelyä ja itseohjautuvuuden opettelua (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014). Nämä kaikki ovat taitoja, joita tulevaisuudessa ennakoidaan tarvittavan. Oman toiminnan metatason ymmärrys auttaa uuden tiedon omaksu-

misessa, soveltamisessa ja laajojen asiayhteyksien ymmärtämisessä. Tutkielman tulokset tukevat ajatusta, että luokanopettajan suhteisen asiantuntijuuden käytöllä päätyviin ja päättymättömiin toiminnan kohteisiin voidaan saavuttaa moniulotteisempaa ymmärrystä yhteisen tiedon rakentamisesta kodin ja koulun yksilöiden välillä. Haastateltavat myös kokivat, että oppilas edustaa koulua ja kotia, ja vaikuttaa sekä päätyviin, että päättymättömiin toiminnan kohteisiin. Tulokset eivät kuitenkaan kerro, kuinka oppilas kokee ja ymmärtää kodin ja koulun vuorovaikutuksessa rakentuneen yhteisen tiedon. Koulun tulisi valmistaa oppilaita osaksi yhteiskuntaa ja koulun ulkopuolella olevaa kulttuuria jo kouluaikana (Brunner, 1996). Autonomisella luokanopettajalla on mahdollisuus edistää oppilaan toimijuutta kodin ja koulun vuorovaikutuksessa. Päätän pohdinnan Ilenkovin (1982) ajatukseen muutoksesta, joka alkaa erilaisesta ajattelusta, edeten vähitellen universaaliksi.

"In reality it always happens that a phenomenon which later becomes universal originally emerges as an individual, particular, specific phenomenon, as an exception from the rule. It cannot actually emerge in any other way. Otherwise history would have a rather mysterious form. Thus, any new improvement of labour, every new mode of man's action in production, before becoming generally accepted and recognized, first emerges as a certain deviation from previously accepted and codified norms. Having emerged as an individual exception from the rule in the labour of one or several men, the new form is then taken over by others, becoming in time a new universal norm. If the new norm did not originally appear in this exact manner, it would never become a really universal form, but would exist merely in fantasy, in wishful thinking." (Ilenkov, 1982, s.83-84).

Lähteet

Autio, T., Hakala, L., & Kujala, T. (2017). Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelun-
avauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Suomen yliopisto-
paino.

Autio, T. (2014). The internationalization of curriculum research. Teoksessa W.F. Pinar
(toim.), International handbook of curriculum research (s. 17-31). 2nd ed. New York:
Routledge.

Bahtin, M.M. (1981). The dialogic imagination: Four essays. Austin: University of Texas
Press.

Barnard, W. M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attain-
ment. Children and youth services review, 26(1), 39-62.

Bleakley, A., Boyden, J., Hobbs, A., Walsh, L., & Allard, J. (2006). Improving teamwork
climate in operating theatres: the shift from multiprofessionalism to interprofessional-
ism. Journal of interprofessional care, 20(5), 461-470.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1993). Surpassing ourselves. An inquiry into the nature
and implications of expertise. Chicago: Open Court.

Billett, S. (2006). Relational interdependence between social and individual agency in
work and working life. Mind, Culture, and Activity, 13(1), 53-69.

Bourdieu, P. (1977). Outline of a Theory of Practice (Vol. 16). Cambridge university
press.

Bodvin, K., Verschueren, K., & Struyf, E. (2018). School counsellors' beliefs regarding collaboration with parents of students with special educational needs in Flanders: Parents as partners or opposites?. *British Educational Research Journal*, 44(3), 419-439.

Brown, R., & Renshaw, P. (2006). Positioning students as actors and authors: A chronotopic analysis of collaborative learning activities. *Mind, Culture and Activity*, 13(3), 247-59.

Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.

Buchanan, R. (2015). Teacher identity and agency in an era of accountability. *Teachers and teaching*, 21(6), 700-719.

Burrell, G. and Morgan, G. (1979) *Sociological Paradigms and Organisational Analysis*. London: Heinemann Educational Books.

Carlile, P. R. (2004). Transferring, translating, and transforming: An integrative framework for managing knowledge across boundaries. *Organization science*, 15(5), 555-568.

Chaiklin, S. (2001). The category of 'personality' in cultural-historical psychology. Teoksessa *The theory and practice of cultural-historical psychology* (s. 238–259). Aarhus University Press.

Christenson, S. L., Rounds, T., & Gorney, D. (1992). Family factors and student achievement: An avenue to increase students' success. *School Psychology Quarterly*, 7, 178–206.

Conus, X., & Fahrni, L. (2019). Routine communication between teachers and parents from minority groups: an endless misunderstanding?. *Educational Review*, 71(2), 234–256.

Dovemark, M. (2010). Teachers' collective actions, alliances and resistance within neo-liberal ideas of education: The example of the Individual Programme. *European Educational Research Journal*, 9, 232–244. doi:10.2304/eeerj.2010.9.2.232

Edwards, A. (2017). *Working relationally in and across practices: A cultural-historical approach to collaboration*. Cambridge: Cambridge University Press.

Edwards, A. (2015). Recognising and realising teachers' professional agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 779–784.

Edwards, A. (2011). Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 33–39.

Edwards, A. (2010). *Being an expert professional practitioner: The relational turn in expertise* (Vol. 3). Berlin: Springer Science Business Media.

Edwards, A. (2009). From the systemic to the relational: Relational agency and activity theory. *Learning and Expanding with Activity Theory*, 197–211.

Edwards, A. (2007). Relational agency in professional practice: A CHAT analysis.

Edwards, A. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research*, 43(3), 168-182.

Edwards, A., Daniels, H., Gallagher, T., Leadbetter, J., & Warmington, P. (2009). *Improving inter-professional collaborations: Multi-agency working for children's wellbeing*. Routledge.

Edwards, A., & D'arcy, C. (2004). Relational agency and disposition in sociocultural accounts of learning to teach. *Educational Review*, 56(2), 147-155.

Edwards, A., Lunt, I., & Stamou, E. (2010). Inter-professional work and expertise: New roles at the boundaries of schools. *British Educational Research Journal*, 36(1), 27-45.

Edwards, A., & Mackenzie, L. (2005). Steps towards participation: The social support of learning trajectories. *International Journal of Lifelong Education*, 24(4), 287-302.

Engeström, Y. (2008). *From teams to knots: Activity theoretical studies of collaboration and learning at work*. Cambridge: Cambridge University Press.

Engeström, Y. (2007). Putting activity theory to work: The change laboratory as an application of double stimulation. In H. Daniels, M. Cole, & J. V. Wertsch (Eds.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (pp. 363–382). Cambridge: Cambridge University Press.

Engeström, Y. (2004). *Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä*. Vastapaino.

Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. *Perspectives on activity theory*, 19(38).

Engeström, Y. (2004). Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki, Finland: Orienta-Konsultit Oy; 1987. *Educational Researcher*, 16-25.

Engeström, Y., Engeström, R., & Suntio, A. (2002). Can a school community learn to master its own future? An activity theoretical study of expansive learning among middle school teachers. In G. Wells & G. Claxton (toim.), *Learning for life in the 21st century. Sociocultural perspectives on the future of education* (pp. 211-224). Cambridge, MA: Blackwell.

Engeström, Y., & Middleton, D. (1998). *Cognition and communication at work*. Cambridge: Cambridge University Press.

Epstein, J. L. 2011. *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators for Improving Schools*. 2nd ed. Boulder, CO: Westview Press.

Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. In M. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (6th ed., pp. 1139-1151). New York: Macmillan.

Evans, I. M., Okifuji, A., Engler, L., Bromley, K., & Tishelman, A. (1993). Home-school communication in the treatment of childhood behavior problems. *Child & Family Behavior Therapy*, 15, 37–60. doi:10.1300/ J019v15n02_03

Fabiano, G. A., Vujnovic, R. K., Pelham, W. E., Waschbusch, D. A., Massetti, G. M., Pariseau, M. E., Volker, M. (2010). Enhancing the effectiveness of special education programming for children with attention deficit hyperactivity disorder using a daily report card. *School Psychology Review*, 39, 219–239.

Feltovich, P. J., Prietula, M. J., & Ericsson, K. A. (2006). Studies of expertise from psychological perspectives. Teoksessa Ericsson, K. A., Hoffman, R. R., & Kozbelt, A. (Toim.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (s. 41-67). New York: Cambridge University Press.

Florio-Ruane, S. (2002). More light: An argument for complexity in studies of teaching and teacher education. *Journal of Teacher Education*, 53, 205–215. Luettu 8.12.2019. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022487102053003003>

Folgheraiter, F. (2003). *Relational social work: Toward networking and societal practices*. Lontoo: Jessica Kingsley Publishers.

González, N., Moll, L. C., & Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classroom*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.

Haapaniemi, P. (2013). *Fenomenografinen analyysi. Fenomenografisen analyysin lähtökohdat ja esimerkki aineiston analyysistä sosiaalityön tutkimuksessa. Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö. Sosiaalityön pro-gradu-tutkielma*. Tampere: Tampereen yliopisto.

Hakala, L., Maaranen, K., & Riitaoja, A. L. (2017). Opetussuunnitelmatutkimus luokanopettajakoulutuksessa-yhdestä totuudesta moniin totuuksiin. Teoksessa Autio, T., Ha-

kala, L., & Kujala, T. (Toim.), Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseseen kouluun ja opettajankoulutukseen (s. 161-190). Tampere: Suomen yliopistopaino.

Harju, Jukka: Tutkijat ihmettelevät: Suomessa kova Pisa-sijoitus, mutta opettajien arvostus vain keskitasoa. Helsingin Sanomat 12.11.2018. Saatavilla: <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000005896206.html> (Luettu 14.3.2020).

Hatano, G., & Inagaki, K. (1992). Desituating cognition through the construction of conceptual knowledge. Teoksessa P. Light & G. Butterworth (toim.), Context and cognition: Ways of learning and knowing (s. 115-133). Lontoo: Harvester/Wheatsheaf.

Hitchcock, G. and Hughes, D. (1995) Research and the Teacher (second edition). London: Routledge.

Hovi-Horkan, Jonna: Wilma-viesteillä opettajia pommittavien vanhempien soisi rauhoittuvan, sanoo rehtori Tuija Tammi. Helsingin Sanomat, Vantaa 7.8.2019. Saatavilla: <https://www.hs.fi/kaupunki/vantaa/art-2000006196414.html> (viitattu 14.3.2020).

Holland, D., & Lave, J. (2001). History in person: Enduring struggles, contentious practice, intimate identities. Santa Fe, NM: SAR Press.

Huusko, M., & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 37 (2006): 2.

Ilenkov, E. V. (1982). The dialectics of the abstract and the concrete in Marx's 'capital'. Moskova: Progress.

Kallio, L. (2017). JV Snellmanin hegeliläisyydestä. *Ajatus*, 74(1), 83-104.

Kozulin, A. (1986). The concept of activity in Soviet psychology: Vygotsky, his disciples and critics. *American psychologist*, 41(3), 264.

Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 899–916.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge university press.

Leander, K. (2002). Polycontextual construction zones: Mapping the expansion of schooled space and identity. *Mind, Culture, and Activity*, 9(3), 211-37.

Leont'ev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. New Jersey, USA: Prentice-Hall.

Louis, C., Keith, M., & Lawrence, M. (2000). *Research methods in education* 5th edition. Lontoo: RoutledgeFalmer.

Luukkainen, Olli: Onko opettajan työn vetovoima katoamassa? OAJ Blogi 8.5.2019. Saatavilla: <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/blogiartikkelit/ollin-blogi/2019/onko-opettajan-tyon-vetovoima-katoamassa/> (viitattu 14.3.2020).

Maxwell, J.A. (1992) Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279–300.

Medawar, P.B. (1972) *The Hope of Progress*. London: Methuen.

Midgley, G. (1992). The sacred and profane in critical systems thinking. *Systems Practice*, 5(1), 5–16.

Milne, C., Scantlebury, K., & Otieno, T. (2006). Using sociocultural theory to understand the relationship between teacher change and a science-based professional education program. *Cultural Studies of Science Education*, 1, 325–352.

Mouly, G.J. (1978) *Educational Research: the Art and Science of Investigation*. Boston: Allyn & Bacon.

Mäkinen, M., & Kujala, T. (2017). Metaforat opetussuunnitelmaideologioiden tulkintavälineenä. Teoksessa Autio, T., Hakala, L., & Kujala, T. (Toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Suomen yliopistopaino.

Nuttall, J. (2013). Inter-professional work with young children in hospital: the role of ‘relational agency’. *Early Years: An International Research Journal*, 33(4), 413-425.

Olmstead, C. (2013). Using technology to increase parent involvement in schools. *TechTrends*, 57(6), 28–37.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. Saatavilla <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet> (luettu 14.3.2020).

Perusopetuslaki 626/1998.

Pettersson, G., & Strom, K. (2016). Consultation in Special Needs Education in Rural Schools in Sweden—An Act of Collaboration between Educators. *Journal of Education and Training*, 4(1), 8-26.

Jeremy Phillipson, Amy Proctor, Steven B. Emery, Philip Lowe (2016) Performing inter-professional expertise in rural advisory networks. *Land Use Policy*, 54, 321-330.

Pietarinen, J., Pyhältö, K., & Soini, T. (2016). Teacher's professional agency—a relational approach to teacher learning. *Learning: Research and Practice*, 2(2), 112-129. Routledge.

Pisa 18. Tiivis yhteenveto Pisa18-tuloksista. Saatavilla: <https://ktl.jyu.fi/fi/pisa/pisa18-esite-verkkoon.pdf> (Viitattu 14.3.2020).

Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2015). Teachers' professional agency and learning—from adaption to active modification in the teacher community. *Teachers and teaching*, 21(7), 811-830.

Ranto, S. (2008). Maahanmuuttajataustaiset koulutustilastoissa. Helsingin kaupungin tietokeskus. Tilastoja, 1.

Reynolds, A. J. (1992). Mediated effects of preschool intervention. *Early Education and Development*, 3(2), 139–164.

Saari, A., Salmela, S., & Vilkkilä, J. (2017). Bildung-ja curriculum-perinteet suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa. Opetussuunnitelmatutkimus, 61.

Sahlberg, P. (2015). Finnish lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland? 2. painos. New York: Teachers College Press.

Sarja, A. (2011). Jaettu asiantuntijuus vuorovaikutustyössä. Koivisto, K., Latvala, E., Vanhanen-Nuutinen, L. & Vuokila-Oikkonen, P. 2011. Tutkimuskohteina hoitaminen ja hoitamaan oppiminen. Professori Sirpa Janhosen juhlakirja. ePooki. Oulun seudun ammattikorkeakoulun tutkimus-ja kehitystyön julkaisut 1.

Sternberg, R. J. (1998). Abilities are forms of developing expertise. Educational researcher, 27(3), 11-20.

Stehr, N. (2017). Knowledge societies. In Society and Knowledge (pp. 299-322). Routledge.

Stillman, J., & Anderson, L. (2015). From accommodation to appropriation: Teaching, identity, and authorship in a tightly coupled policy context. Teachers and Teaching, 21(6), 720-744.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., & Saari, S. (1994). Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.

Taylor, C. (1991). The ethics of authenticity. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Taylor, C. (1989). *Sources of the self. The making of modern identity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Taylor, C. (1977). What is human agency? In T. Mischel (Ed.), *The self: Psychological and philosophical issues* (pp. 103–135). Oxford: Oxford University Press.

Tilastokeskus (2018). Lähes joka viides peruskoululainen sai tehostettua tai erityistä tukea. Saatavilla: https://www.stat.fi/til/erop/2018/erop_2018_2019-06-19_tie_001_fi.html (Luettu 26.3.2020)

Tirri, K. (2014). The last 40 years in Finnish Teacher education. *Journal of Education for Teaching* 40, 600–609. <http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2014.956545>.

Toom, A., Pyhältö, K., & Rust, F. O. C. (2015). Teachers' professional agency in contradictory times. *Teachers and Teaching*, 21(6), 615-623.

Uljens, Michael (1989) *Fenomenografi. Forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.

Vadeboncoeur, J. (2005). The difference that time and space make: An analysis of institutional and narrative landscapes. In L. Stevens & J. Vadeboncoeur (Eds.), *Re/constructing 'the adolescent': Sign, symbol, and body* (pp.123-52). New york: Peter Lang.

Vygotsky, L. S. (1997). *The collected works of L. S. Vygotsky: The history of the development of higher mental functions*. Berliini: Springer Science & Business Media.

Walters, S., Daniels, F., & Weitz, V. (2015). Building common knowledge: Negotiating new pedagogies in Higher Education in South Africa. Repository, Division for lifelong learning. Cape Town: University of the Western Cape.

Westbury, I. 1998. Didaktik and Curriculum Studies. Teoksessa B. Gündem & S. Hopmann (toim.), Didaktik and/or Curriculum: An International Dialogue. New York: Peter Lang.

Liitteet

LIITE 1

Kirjallinen suostumus tutkimukseen osallistumisesta

Tutkimuksen nimi:

Luokanopettaja yhteisen tiedon rakentajana kodin ja koulun vuorovaikutuksessa. Tutkimus kodin ja koulun vuorovaikutuksesta luokanopettajan näkökulmasta. Pro-gradu -tutkielma, ohjaajana Liisa Karlsson.

Minulla on tarpeeksi tietoa tutkimuksesta

Olen lukenut ja ymmärtänyt Luokanopettaja yhteisen tiedon rakentajana kodin ja koulun vuorovaikutuksessa - haastattelututkimuksen tarkoituksen ja sisällön. Saan halutessani lisätietoa tutkimuksesta hankkeen tutkielman tekijältä (Joonatan Puha), jonka yhteystiedot löytyvät lähettämästäni sähköpostista.

Ymmärrän, että Luokanopettaja yhteisen tiedon rakentajana kodin ja koulun vuorovaikutuksessa - haastattelututkimuksen -seurantatutkimuksessa kerätään tietoa pro-gradu -tutkielmaa varten. Seurantatietoja kerätään kolmelta vastavalmistuneelta luokanopettajalta.

Annan suostumukseni, että tutkimuksen toteuttamista varten mielipiteistäni ja ajatuksistani voidaan kerätä tietoa noin tunnin mittaisen teemahaastattelun verran. Ymmärrän, että haastattelu julkaistaan pseudonyymisti.

Osallistuminen on vapaaehtoista

Osallistun tutkimukseen vapaaehtoisesti. Tiedän, että minulla on mahdollisuus perua osallistumiseni tutkimukseen, milloin itse haluan.

Tiedot ovat luottamuksellisia

Ymmärrän, että kaikki tutkimukseen kerättävä aineisto käsitellään luottamuksellisesti. Tutkimusraporteista ei käy ilmi minun henkilöllisyys. Tutkimuksessa kerättyjä tietoja ei luovuteta muille kuin tutkimusta tekeville henkilöille.